

Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio

Ana Maria Pereira Lima
Universidade Estadual do Ceará
Regina Cláudia Pinheiro
Universidade Estadual do Ceará

Title: *Multiliteracies in Portuguese Language Classes in High School.*

Abstract: *High School Portuguese language teachers are implementing information and communication technologies in their classes, however, the potential of these technologies have been often underutilized. This finding prompted us to investigate how these teachers work the multiliteracies, through discourse genres in digital environments in their reading classes and how the constitutive multimodality of such genres is treated. For this work, we based ourselves primarily in Rojo (2012), Pasquotte-Vieira; Silva; Alencar (2012), Costa (2003, 2010) and Cope; Kalantzis (2000) and filmed classes in which teachers used information and communication technologies (ICT) in teaching reading practices for further analysis. The results show that the teacher, by privileging textbook syllabus, disregards the multimodality of genres, legitimizing only the writing mode. He does not consider other ways to construct meaning. We conclude by saying that the pedagogy of multiliteracies can offer contributions to the problem of reading genres derived from the internet or circulating in the digital environment.*

Keywords: *Multiliteracies. Discourse genres. Reading.*

Resumo: *Os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio vêm inserindo as tecnologias de informação e comunicação em suas aulas, no entanto, os potenciais dessas tecnologias têm sido, muitas vezes, subutilizados. Essa constatação nos instigou a investigar como esses professores trabalham os multiletramentos, por meio dos gêneros discursivos em ambientes digitais, em suas aulas de leitura e como é tratada a multimodalidade constitutiva desses gêneros. Para a realização deste trabalho, fundamentamo-nos, principalmente, em Rojo (2012), Pasquotte-Vieira; Silva; Alencar (2012), Costa (2003, 2010) e Cope; Kalantzis (2000) e filmamos aulas em que professores utilizam as tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino de práticas de leitura para posterior análise. Os resultados comprovam que o professor participante, ao privilegiar o roteiro do livro didático, desconsidera a multimodalidade dos gêneros, legitimando apenas a modalidade escrita e desconsiderando os outros modos de construir sentido. Concluímos afirmando que a pedagogia dos multiletramentos pode oferecer contribuições para a*

problemática da leitura de gêneros oriundos da internet ou que circulam no ambiente digital.

Palavras-chave: *Multiletramentos. Gêneros Discursivos. Leitura.*

Os multiletramentos da era tecnológica

As práticas sociais mediadas pela escrita existem desde sua invenção, mas os estudos relacionados a essa temática iniciaram somente nos anos 70 do século passado, nos EUA e na Inglaterra (BARTON, 2001). Nesses países de língua inglesa, a preocupação não era a alfabetização dos indivíduos, que já havia sido alcançada em massa. Nessa perspectiva, surgiu a necessidade de um novo enfoque para as pesquisas de leitura e de escrita que, na ocasião, eram voltadas apenas aos seus aspectos psicológicos. Assim, os estudos sobre letramento surgiram como críticas direcionadas aos modelos psicológicos de leitura e de escrita, considerados simplistas por não levarem em conta os fenômenos sociais da linguagem e criticarem inadequadamente as visões educacionais (BARTON, 2001; RIBEIRO, 2008).

A necessidade de se considerar os usos sociais da escrita surgiu também pela percepção de que a linguagem se desenvolve na interação de seus usuários em contextos reais e significativos e não somente a partir de suas habilidades individuais. Assim, o termo letrado foi criado para abarcar “o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e escrita” (SOARES, 2000, p. 36). O letramento significa mais do que ser capaz de operar os sistemas de linguagem e tecnologias; é condição necessária para a interação nas práticas sociais humanas. No entanto, por ser uma prática sociocultural e devido às transformações no tempo e no espaço, o termo letramento e sua definição passou a não abarcar mais somente as práticas sociais em que a escrita era mediadora da interação humana. As concepções de letramento se modifica(ra)m devido às diversas transformações sociais pelas quais as sociedades passa(ra)m. O termo se pluraliza e adquire outras formas de representação de sentidos. Atualmente, o conceito de letramento não se restringe à

escrita; admite, portanto, outras formas de linguagem, como as diversas expressões artística, computacional, matemática, musical, corporal, dentre outras (CAVALCANTE JR, 2003).

No contexto atual, a presença das tecnologias digitais exige novas habilidades e essas devem constar do elenco de formação de indivíduos para uma sociedade letrada como pressuposto para interação e inclusão do sujeito nas práticas sociais. A inserção dessas tecnologias demanda, nas interações sociais, práticas que vão além dos conhecimentos com o código escrito. Dessa forma, é necessário saber interagir através de outras modalidades e ferramentas diversas para estar em consonância com as práticas sociais da era tecnológica. Nesse sentido, a questão que norteia este artigo é a seguinte: como os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio trabalham a multimodalidade na leitura dos gêneros discursivos “letra de canção”, “videoclipe” e “*WebQuest*” e como operacionalizam as práticas multiletradas presentes nesses gêneros? Diante dessa problematização, analisamos como um professor de Língua Portuguesa utiliza diferentes gêneros discursivos, em ambientes digitais e como trabalha a multimodalidade e a multiculturalidade presentes nesses gêneros para o ensino de leitura. Isso significa analisar o posicionamento dos professores como agente de letramentos,¹ ao mobilizar recursos midiáticos e tecnológicos para o favorecimento do tratamento didático dos multiletramentos.

Somos conhecedores de que as ferramentas digitais requerem um sistema de convenções próprio do meio e o conhecimento das características dos gêneros discursivos que circulam nesse ambiente de interação e de atividade social. Essas constatações deveriam estar presentes quando o professor aciona os recursos midiáticos e as ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento de seu trabalho. Ele não deveria entender o ambiente digital como mera extensão do analógico sob o risco de

¹ Estamos considerando agente de letramentos como “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições” (KLEIMAN, 2006, p. 8).

não conseguir efeitos desejados à compreensão da atividade, porque a construção dos significados da leitura não apresenta as mesmas exigências quando em suportes diferentes, pois

o fato é que o leitor, cada vez mais letrado, deve ganhar a versatilidade de lidar com todos os gêneros, de maneira que não tenha a sensação de completo estranhamento quando tiver contato com novas possibilidades de texto ou de suporte. O letramento, além de significar a experiência com objetos de leitura, também deve possibilitar que o leitor deduza e explore o que pode haver de híbrido e reconhecível em cada gênero ou em cada suporte, e, assim, manipulá-lo como quem conquista, e não como quem tem medo. (RIBEIRO, 2007, p. 136)

Concordamos com a referida autora quando afirma que, para a escola formar usuários cada vez mais competentes, faz-se necessário compreender as diversas semioses imbricadas nos gêneros da contemporaneidade que podem torná-los objetos de estudo em contextos nos quais a multimodalidade está presente. Por essa razão, a discussão acerca das novas práticas de letramentos na sala de aula se faz em consonância com uma exigência de um novo contexto de mudanças de mundo e de homem, ocorridas na vida pessoal, no trabalho e na sociedade. Portanto, a escola é o espaço para compreensão dessas transformações, não só para enfrentar, mas, principalmente, para entender o que essas mudanças significam e em que implicam. Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2000) iniciaram as reflexões acerca da pedagogia dos multiletramentos, discutindo a necessidade de uma proposta educacional focada nas mudanças do presente e de um futuro próximo.

No Brasil, Rojo (2012) é a principal autora que trabalha com as ideias de Cope e Kalantzis (2000), defendendo que o termo multiletramentos abrange dois aspectos: multimodalidade e multiculturalidade, o que o diferencia de letramentos múltiplos. Para esta autora, o diferencial reside no fato de que o primeiro termo aponta para a consciência das multiplicidades presentes em nossa sociedade: aquelas que se referem às culturas das pessoas e

aquelas que se referem às semioses constitutivas dos textos. Enquanto os letramentos múltiplos se referem somente à articulação dos diversos letramentos para a produção de sentido, nas práticas interativas dos cidadãos. Neste artigo, estamos adotando a definição de Cope e Kalantzis (2000) e Rojo (2012).

A pedagogia de multiletramentos é aquela que aponta para a discussão de duas questões: o que os estudantes devem aprender nesse contexto de mudanças e como se ensina a aprender o que precisam. E, nessa concepção, há uma tendência ao trabalho com várias semioses que se agregam para construir significados a partir de tendências contemporâneas de multiculturalismo e multilinguismo, pois

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolvam agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper ou nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). (ROJO, 2012, p. 8)

Nessa pedagogia, a escola deve considerar que não há uma cultura melhor do que a outra e desfazer as dicotomias cultura popular/erudita e cultura marginal/central. Desse modo, essa instituição se desvincula do “pensamento com pares antitéticos de culturas, (...) tão caros ao currículo tradicional” (ROJO, 2012, p.13-14).

Ao defendermos os multiletramentos como alternativa para a formação de um leitor/navegador com condições de compreender e usar a língua(gem) mediada pelas tecnologias digitais, estamos ressaltando a necessidade de um leitor/escritor conhecedor das novas formas de representação de sentido proporcionadas por essas tecnologias. Essas ferramentas

ampliam as possibilidades de produção e de recepção de textos, que se estendem além da escrita e da oralidade e geram uma necessidade social e linguística importante para a (re)organização textual.

Considerando que as tecnologias de informação e comunicação são democráticas, podendo permitir a qualquer pessoa publicar suas manifestações culturais, acreditamos que essas são importantes ferramentas que podem ser aproveitadas pela escola para estudo dos multiletramentos, pois agregam facilmente semioses variadas e multiculturas. Sendo assim, a análise da multimodalidade, veiculada pelas TICs pode ser um momento único para o professor exercer sua função de agente de letramento durante o trabalho com os gêneros digitais como ferramentas para o ensino de Língua Portuguesa. Por essa razão, prosseguimos discutindo a relevância da multimodalidade para o ensino de leitura na escola, presente em alguns gêneros que sobrepõem diversas semioses e diferentes recursos (sonoros, visuais e verbais) para significar, como por exemplo o videoclipe e a canção. Para tanto, apresentamos a abordagem da multimodalidade nos gêneros discursivos (KRESS, 1996, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996) e dos multiletramentos (ROJO, 2012; COPE; KALANTZIS, 2000) como uma forma de perceber as práticas sociais para significação de sentidos, relacionadas a uma cultura da escrita em contextos históricos e sociais situados.

A multimodalidade dos gêneros em ambientes digitais e o papel da escola para sua compreensão

As formas de atribuir significado nas sociedades modernas cada vez mais requerem que as pessoas tenham de compreender e produzir textos de culturas diversas (presentes no mundo globalizado) e com uma variedade de modalidades de linguagens (advindas, na maioria das vezes, das tecnologias de informação e comunicação), sejam elas verbais, orais, visuais etc. Assim, a escola se depara com o desafio de preparar os alunos para lidar com essa realidade, reconhecendo o ambiente digital como

espaço de produção e circulação de gêneros multimodais que necessitam ser legitimados por uma comunidade. Esse reconhecimento se faz contemporaneamente à inserção social das tecnologias da comunicação e esse fato desencadeia uma série de ações que afetam o cotidiano das pessoas e, em especial, da escola.

Nesse contexto, os gêneros discursivos² presentes nos ambientes digitais, muitos deles similares a outros oriundos de contextos diferentes (MARCUSCHI, 2005), são responsáveis pelas práticas sociais de muitos cidadãos nas sociedades tecnologicadas. A habilidade para interagir nesse ambiente incide sobre a capacidade de ser um sujeito multiletrado, ou seja, aquele capaz de operar com as exigências dos gêneros multimodais situados culturalmente para alcançar objetivos em uma determinada situação comunicativa.

Assim, os multiletramentos são um conhecimento que se amplia para outros campos, exigindo reconhecer o envolvimento de outras semioses que não somente a escrita (ROJO, 2009). Contextualizar as leituras realizadas em sala como possibilidades para um reconhecimento dos elementos que constituem a multimodalidade ou as multissemioses torna os envolvidos mais críticos em relação à construção dos sentidos presentes no texto analisado. Nessa perspectiva, um trabalho que considera a multimodalidade não prioriza a escrita em detrimento das outras formas de significação, pois

[a] escrita pode aparecer na tela, mas, quando o faz, está subordinada à lógica da imagem, assim como a imagem pode aparecer na página, embora subordinada à lógica da escrita. A lógica da imagem irá cada vez mais moldar a aparência e os usos da escrita, um processo que já é aparente em muitas instâncias de comunicação pública. (KRESS, 2004, p. 6)³

² Conforme Bakhtin (1992), consideramos os gêneros discursivos tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados sócio-historicamente e caracterizados pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional.

³ Todas as traduções são de responsabilidade das autoras deste artigo.

Nesse sentido, o desafio da escola é ainda maior, posto que deveríamos ensinar a produção e a compreensão escrita e sua articulação com outras semioses, pois, conforme Lemke (2010), as tecnologias transformaram a era da *escrita* na era da *autoria* multimidiática, na qual documentos e textos escritos são componentes de objetos mais amplos de construção de significados. No entanto, os professores que, em sua maioria, não nasceram nessa geração são resistentes a essa nova forma de ensinar, mas os multiletramentos existentes advindos dessas tecnologias são “colaborativos [e] transgridem as relações de poder” (ROJO, 2012, p. 23), o que facilita a aprendizagem de crianças e jovens.

Os estudos sobre multimodalidade e hipermodalidade⁴ alcançaram uma maior visibilidade com as pesquisas sobre letramento visual, nas quais Kress e van Leeuwen (1996), a partir da grade conceitual da Gramática Sistemico-Funcional de Halliday (1978; 1985; 1989), elaboraram uma gramática para explicar as imagens estáticas presentes na sociedade contemporânea, dando destaque para esse sistema semiótico pouco investigado. Outra razão para os estudos da modalidade visual é que a sociedade contemporânea parece estar valorizando cada vez mais as imagens em detrimento de textos verbais escritos (KRESS, 1996, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Como Kress e van Leeuwen (1996) apontam, no mundo altamente semiotizado em que vivemos, a construção do significado cada vez mais envolve saber lidar e entender as cores, o *design* gráfico, as perspectivas, os sons etc., operando não só com palavras, mas, principalmente, com sistemas semióticos distintos, por exemplo, a escrita, a imagem e a música.

Uma proposta para esse entendimento é a pedagogia dos multiletramentos, na qual os educadores podem tentar dar conta dessa variedade de formas textuais associadas às tecnologias multimidiáticas, tendo acesso às formas representacionais que permeiam o ambiente da comunicação — a interface entre as

⁴ Quando a multimodalidade está presente no ambiente digital, o que demanda a articulação de letramentos múltiplos para as várias semioses que podem estar presentes, fala-se em hipermodalidade ou hipermedia (LEMKE, 2002).

imagens e o texto escrito, por exemplo. Nessa pedagogia, os alunos são tratados como usuários competentes de textos multimodais e multiculturais em suas práticas sociais.

Nesse sentido, as escolas devem trabalhar todas as modalidades que são

os modos (visual, verbal, tátil etc.) de transmissão/construção de mensagens/sentidos dentro de uma materialidade textual. Podem ser também sistemas de representação (fala, escrita, gestos, cores, música) presentes numa determinada cultura, incluindo todas as suas possibilidades expressivas. Multimodalidade seria, portanto, a integração de modalidades no mesmo texto com fins de materializar os discursos ali veiculados. (ROSA, 2011, p. 7)

Compreendemos que o acesso às TICs nas escolas, por si só, não oportuniza as práticas dos multiletramentos, mas é necessário que os professores estejam preparados para utilizar pedagogicamente essas tecnologias, porque, inevitavelmente, os multiletramentos estão presentes nas escolas, seja metodologicamente, utilizados conscientemente pelos professores em seus planejamentos, seja informalmente, utilizados por alunos e professores em *smartphones* e computadores fora dos contextos de aula. Diante disso, é necessária uma breve discussão teórica a respeito de alguns gêneros discursivos enquanto objetos de ensino, que estão permeados de multimodalidade.

Os gêneros discursivos como possibilidades de multiletramentos em ambientes digitais

As tecnologias digitais possibilitam a inserção de vários gêneros discursivos nas aulas ou mesmo transportar gêneros de outros ambientes, os quais podem funcionar como ferramentas educacionais, como é o caso da canção. É muito comum, no ensino de línguas, a utilização de canções para o ensino-aprendizagem de diversas habilidades, tais como leitura, oralidade, análise linguística. Esse gênero, além de prestar-se ao

objetivo didático, também é selecionado por professores e alunos pelo fascínio que produz, tornando, assim, as aulas mais lúdicas e dinâmicas.

A canção, por ser “um gênero híbrido, de caráter *intersemiótico*, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia) [...], dimensões que têm de ser pensadas juntas [...], exige tripla competência: a verbal, a musical e a lítero-musical, sendo esta última a capacidade de articular as duas linguagens” (COSTA, 2010, p. 118). Esse gênero entra na seleção do professor como uma alternativa para a proposta de diversidade textual, mas também pela interface com a literatura, pois “a canção tem uma dimensão escrita inquestionável, ainda que não necessária. [...] Por isso, ela se dispõe a ser objeto de análise das disciplinas que privilegiam a matéria escrita, especialmente a literatura” (COSTA, 2010, p. 122-123).

O referido autor defende que a canção deve ser objeto de estudo nas disciplinas que privilegiam a modalidade escrita, mas também reconhece que ela requer a compreensão de outros elementos, como os sonoros (métrica, rima), os visuais (procedimentos concretistas). Concordando com o autor, percebemos que sua seleção para objeto de análise em Língua Portuguesa é propícia para a promoção dos multiletramentos, haja vista agregar várias semioses, conforme dito anteriormente, e possibilitar o acesso a várias culturas, pois a produção da canção reflete, muitas vezes, o momento histórico no qual o compositor viveu e sua identidade cultural. No entanto, apesar de compreendermos a importância da canção no projeto pedagógico das escolas, concordamos com Costa que há uma desvalorização desse gênero nos documentos pedagógicos oficiais, mais especificamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para ele, “o lugar que a canção ganha nos Parâmetros é, além de exíguo, desvalorizado” (2003, p. 21).⁵

⁵ Esta declaração de Costa (2003) foi proferida quando os PCNs ainda estavam em vigor. No entanto, em 2012, o referido documento foi revogado e passaram a vigorar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Seguindo a mesma linha, Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2012) também reconhecem a importância da canção na sala de aula e propõem uma sequência didática na qual utilizam a canção Roda-Viva⁶ disponibilizada em dois videoclipes, com o objetivo de ampliar os multiletramentos dos alunos. Nessa proposta, os autores trabalham a letra da canção somente após explorarem diversos aspectos relacionados aos multiletramentos, tais como, cenário, participantes do videoclipe, contexto histórico etc, desmistificando, assim, a primazia da escrita na escola. Dessa forma, para os autores,

os aprendizes percebem como o mesmo material linguístico pode construir novos discursos, com novos sentidos, ou seja, como a produção de sentidos não é fixa nem no texto, nem na época histórica, tampouco segundo as intenções do autor. Isso se torna ainda mais dinâmico e mutável se, para a construção de sentidos, considerarmos a interdependência das imagens, dos sons e dos textos que compõem uma obra. (PASQUOTTE-VIEIRA, SILVA E ALENCAR, 2012, p. 194-195)

Devemos considerar, ainda, que as canções podem ser veiculadas em diferentes meios e que, com a chegada da Web 2.0, a produção de videoclipes⁷ ampliou-se, pois o *YouTube*, por exemplo, possibilitou que pessoas comuns possam produzi-los e exibi-los na rede mundial de computadores. Nessa perspectiva, o videoclipe consiste em um gênero bastante interessante para professores que queiram desenvolver nos alunos a compreensão de textos multimodais, porque, em sua linguagem, temos um amálgama de muitas possibilidades semióticas que se harmonizam e a continuidade aparente da narrativa vai tecendo os sentidos do objeto que se está construindo. Desse modo,

⁶ A composição de Roda-Viva é de Chico Buarque, lançada em 1967, pela Editora Musical Arlequim Ltda.

⁷ Estamos considerando o videoclipe um gênero por compreendermos, com Bakhtin (1992), que é historicamente situado e relativamente estável e possui um plano composicional que se distingue pelo conteúdo e pelo estilo.

precisamos compreender o que seja um videoclipe. Para tanto, nos valem das palavras de Pontes, que o caracteriza como

um pequeno filme, um curta metragem, cuja duração está atrelada (mas não restrita) ao início e fim ao som de uma única música. Para ser considerado um videoclipe, este curta-metragem não pode ser jornalístico, não é a simples filmagem da apresentação de um ou mais músicos. Ele é a ilustração, a versão filmada, de uma canção. Há intenções artísticas em sua realização, e, quase sempre, ausência de linha narrativa. (PONTES, 2003, p 47)

Conforme vimos, o videoclipe é um recurso bastante pertinente para complementar a aula proposta com a letra da canção, não como um estímulo para que os alunos instiguem suas memórias acerca da letra da canção, mas, principalmente, como outra forma de linguagem que enriquece o processo de construção de sentidos. Dessa maneira, consideramos importante sua utilização para o ensino de leitura por conter diversos elementos semióticos harmonizados, pois sua compreensão vai “além da mera soma das várias modalidades em determinado meio de circulação [nos levando] a refletir sobre como os significados são ampliados, transformados e multiplicados” (PASQUOTTE-VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012, p. 185).

As características de um videoclipe por si mesmas já justificariam um trabalho mais direcionado do professor. O videoclipe⁸ trabalhado na aula observada nesta pesquisa é, além disso, uma propaganda de uma operadora de telefonia. O trabalho com ele poderia, portanto, ensejar a discussão de elementos do mundo mercadológico e, com isso, favorecer o processo de leitura crítica dos alunos. É preciso considerarmos questões ligadas aos gêneros ou inerentes às condições de produção, a fim de não perdermos o contexto para a construção dos sentidos.

⁸ Apesar de reconhecermos que o videoclipe trabalhado na aula é uma propaganda, não nos detivemos nessa questão, porque o professor não o considerou desse modo.

Outro gênero trabalhado na sala de aula pesquisada que merece destaque neste artigo é a *WebQuest*, caracterizando-se como “ambiente multimodal de aprendizagem colaborativa que incentiva os participantes a interagir no processo de desenvolvimento de projetos *on-line* pelo uso da *web* e de seus recursos” (DIAS, 2012, p. 866-867). Ela foi criada para inserir o uso da internet em atividades pedagógicas para os ensinos Fundamental, Médio e Superior. O principal objetivo da *WebQuest* é desenvolver a pesquisa na Internet por meio de perguntas formuladas por professores,⁹ tendo em vista ideias como as de que “a leitura e produção textual tornam-se mais significativas, uma vez que o aluno terá a oportunidade de construir seu conhecimento utilizando-se de ferramentas já familiarizadas por eles no seu convívio textual” (MELO, OLIVEIRA, VALEZI, 2012, p.164). No entanto, essa tecnologia, tão atraente para os alunos, se mal utilizada, também pode se limitar ao simples acesso ao questionário.

Considerando que o uso das tecnologias é atraente para os jovens, essa ferramenta dinamiza a metodologia tradicional das aulas. No entanto,

quando o professor constrói a *WebQuest* e aplica a seus alunos, estes a utilizam como uma ferramenta que os auxiliará a desenvolver uma pesquisa com um tema sugerido pelo professor. Os alunos se orientam através da *WebQuest*, para encontrar o que necessitam para fazer a pesquisa, sem ter que “navegar” por vários sites correndo o risco de atrasar e comprometer a pesquisa. Nesta forma de utilizar a *WebQuest*, vemos o aluno como um usuário, e, portanto, nesta condição, não terá oportunidade de criar, mas sim de interpretar algo que já está pronto. (GOUVÊA E MALTEMPI, s/d, p. 3)

⁹ Informação disponível em:
http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=233. Acesso: 5 de setembro de 2012.

Conforme os comentários dos referidos autores, a *WebQuest* limita a criatividade do aluno e, muitas vezes, facilita o trabalho do professor, porém não oportuniza o discente a se perder no emaranhado de informações da internet. Consideramos importante que os usuários enfrentem a busca de informações na web para, assim, adquirirem estratégias que facilitem essa busca.

No subitem seguinte, informamos os procedimentos metodológicos utilizados, nesta pesquisa, para atingirmos nosso objetivo.

Procedimentos metodológicos

Neste artigo, optamos por uma pesquisa exploratória que nos remete ao fato de estarmos diante de uma das dimensões do mundo social no qual as experiências e ideias dos participantes, os discursos e os processos de significação na e com as novas tecnologias, na aula de língua portuguesa, estão em evidência.

O local selecionado para realização desta pesquisa foi o laboratório de informática de uma escola pública estadual de Limoeiro do Norte, município da região Jaguaribana, no estado do Ceará, no momento em que aconteceram as aulas de Língua Portuguesa selecionadas para este trabalho. Foram analisadas duas aulas¹⁰ de uma turma de 1º ano do Ensino Médio ocorridas no segundo semestre do ano de 2011.¹¹ O professor possui graduação em Letras, tem mais de 10 anos de exercício na docência e se encontra na faixa etária entre 35 e 40 anos. Além do professor, a aula no laboratório de informática conta com o auxílio de um instrutor de informática também com formação em Letras e na mesma faixa etária.

As pesquisadoras, inicialmente, solicitaram autorização à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, órgão que responde pedagógica e administrativamente pelas

¹⁰ As duas aulas mencionadas são geminadas equivalendo, cada uma, a 50 min; por isso, são, algumas vezes, tratadas, neste artigo, como uma aula.

¹¹ A pesquisa foi registrada no Ministério da Saúde, sob protocolo do COMEPEN nº 052/11. Todos os procedimentos éticos, tais como assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Anuência da Instituição, foram respeitados.

escolas estaduais da região e, posteriormente, conversaram com o professor para pedir a entrada na sala de aula, no que foram prontamente atendidas. Sendo assim, as aulas pesquisadas aconteceram no turno diurno, com duração de uma hora e oito minutos. Essas aulas começaram na sala regular, onde iniciamos a filmagem com uma câmera portátil, e tiveram prosseguimento no laboratório de informática até o seu final. A seguir, o conteúdo dessas aulas foi transcrito¹² para efeito de análise dos multiletramentos que emergiram das ações dos participantes.

O videoclipe utilizado na aula de leitura tinha como pano de fundo a letra da canção “Eduardo e Mônica” (1986), de autoria de Renato Russo, interpretada pelo grupo Legião Urbana. Foram utilizados recursos tecnológicos tais como *datashow* e computador para a exibição. Além disso, o professor lançou mão dos recursos tecnológicos disponíveis no Laboratório Escolar de Informática — LEI — para a realização de um *WebQuest* de cunho avaliativo. Para esta análise, detivemo-nos em observar como o docente operacionalizou os recursos e os gêneros mencionados anteriormente para pôr em ação os multiletramentos emergentes.

Análise

A aula analisada inicia-se na sala tradicional onde o professor conversa com os alunos para explicar qual é a proposta daquela atividade, conforme transcrição dos relatos a seguir:

- (1) Desde o semestre passado, eu trabalhava junto com os meninos do laboratório, (...) montando o *WebQuest*. Veio a greve, aí nós não podemos trabalhar com vocês esse *WebQuest*. E, na semana passada, finalmente, nós terminamos de montar.
- (2) (...) nós vamos intercalar essa semana com essa atividade de leitura e interpretação, que será também muito

¹² As transcrições não seguiram nenhum modelo proposto pela literatura (MARCUSCHI, 1986), uma vez que nosso objetivo não incluía análise do texto oral, mas pretendia contemplar o mais fielmente possível a fala do participante.

prazerosa. Nós vamos assistir inicialmente o vídeo, ouvindo a música.

- (3) Então, tem uma interpretação legal lá, a partir da música e do clipe, do filme, da música que nós vamos assistir. Ok? Lá nós vamos sentar de três, porque depois da música tem a proposta de atividade, interpretação de texto baseada na música, tá? (...) Vocês vão precisar de caderno, lápis, caneta e borracha.

Conforme nos mostram as falas, o docente preparou a referida aula antecipadamente, elaborando um *WebQuest*. Ressaltamos a atitude do participante da pesquisa ao trabalhar com texto, no caso uma canção, e a seleção do videoclipe, que agrega elementos multissemióticos. No entanto, cabe-nos sinalizar que, ao trabalhar a canção em sala de aula, o professor deveria estar ciente de que esse gênero é uma harmonia entre “texto e melodia [que] são duas materialidades imbricadas (não sendo a melodia um mero meio de transmissão da letra e vice-versa)” (COSTA, 2010, p. 113). Porém, percebemos, durante a análise das transcrições, que o docente não tocou em quaisquer assuntos que dizem respeito à harmonia da canção, sejam eles métrica, sentido figurado, rima etc. Talvez isso se deva ao fato de a formação acadêmica do docente ser insuficiente no tocante a conteúdos acerca de gêneros, multimodalidade etc. O professor parece intuir que precisa abordar o conteúdo sem saber, ao certo, como fazê-lo.

O fato reafirma-se quando, ao trabalhar com a análise do texto, o professor volta-se para questões microestruturais, desconsiderando, algumas vezes, uma abordagem crítica ou mesmo aspectos de macroestrutura textual, conforme veremos posteriormente.

Após a explicação inicial em sala de aula, o professor conduz os discentes ao laboratório de informática onde relata que, para ganhar tempo, vai disponibilizar o site do videoclipe a ser visualizado para os alunos assistirem novamente se assim o desejarem. Não podemos ignorar que o tempo das aulas na Educação Básica não é propício a certas atividades, pois há deslocamento, realocação dos alunos, reorganização das posições

de cada um, inicialização de aparelhos, carregamento de vídeos, velocidade da internet que podem dificultar o andamento da aula.

O docente inicia a conversa no LEI, explicando que a habilidade a ser trabalhada naquela aula será a leitura, conforme relato exposto no seguinte excerto:

- (4) Pessoal, quem fez o ENEM ontem sabe que uma das principais habilidades cobradas (...) eles visam muito à habilidade de compreensão e interpretação de textos. Então, essa atividade é também uma forma de nós trabalharmos e desenvolvermos essa habilidade de compreensão e interpretação de textos de uma forma mais prazerosa, né? Até mesmo lúdica, porque tem o filme, tem a letra da música.

Consideramos a proposta de trabalhar o videoclipe de uma canção bastante propícia para se discutir compreensão de textos, já que temos, nesse gênero, diversas modalidades imbricadas que contribuem para a produção de sentidos. Assim, a letra e a melodia da canção e as imagens do videoclipe se harmonizam para facilitar a construção de sentidos por parte dos estudantes. Desse modo, os professores deveriam estar cientes de que, conforme Pinheiro e Araújo (2012), a escrita não é a âncora para fazer sentido nas situações intermediadas pelas tecnologias digitais.

As falas a seguir, anteriores à exibição do videoclipe, informam as temáticas que aparecerão no mesmo e orientam para o próximo passo, que é ouvir a música:

- (5) Vão surgir temas como a bebida alcoólica, beber de forma irresponsável, mas a temática principal mesmo no nosso estudo é o fato de duas pessoas diferentes, e completamente diferentes, se apaixonarem. Então, começa com esse questionamento, eu tenho aqui... [professora folheando livro]
- (6) Então, temos assim ó: [professora lendo o livro] pessoas com atos e maneira de pensar diferentes podem se apaixonar? O texto a seguir mostra a experiência de um casal formado por pessoas bem diferentes. [professora

falando aos alunos] Então, é importante que vocês prestem atenção à letra, porque as questões que vêm depois são todas baseadas na letra, no entendimento da história contada na música-texto. (...) E as questões, quando vocês forem resolver, vocês fazem como nós fazemos, só respostas no caderno e as perguntas estarão aí na *web*, vocês anotam as respostas, que nós discutiremos na próxima aula. Certo? Trouxeram caneta, lápis? Só respostas.

Os relatos comprovam que o videoclipe dá margem a um trabalho em que se pode tratar de questões multiculturais através das quais o docente poderia desfazer o equívoco de que há uma cultura valorizada e outra desvalorizada.¹³ O professor também não problematiza a questão do amor entre duas pessoas tão diferentes e não instiga os alunos a caracterizar a música do Legião Urbana como um *hit* do *pop rock*, o que poderia levá-los a concluir que é uma música para a massa. Caso o docente tivesse agido de forma diferente, poderiam ter sido discutidos os conceitos de cultura de massa, cultura erudita, bem como seus respectivos temas, sob ângulos diferentes. Constatamos, assim, que a pedagogia dos multiletramentos é propícia para esta aula, mas foi mal aproveitada. Os comentários apresentados nos excertos (5) e (6) são os únicos realizados e não houve, posteriormente, nenhuma outra reflexão sobre comportamentos culturais. Esse fato corrobora as ideias de Rojo, para quem as culturas de massa são desconsideradas pelo “currículo tradicional que se propõe a *ensinar* ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais” (2012, p. 14). Acreditamos que essas questões não foram tratadas porque o docente se prende ao livro didático, não dando margem a outras possibilidades culturais e tecnológicas.

Após a exibição do videoclipe, o passo seguinte foi uma orientação para que os alunos acessassem o *WebQuest* e

¹³ A letra da canção estudada na sala pesquisada aborda temas tais como estratificação social, usos linguísticos, valores.

responderem, no caderno, as questões elaboradas pelo professor:

- (7) [O instrutor] agora vai dar as instruções pra que vocês possam acessar a atividade com base na música.
- (8) Instrutor: Olha, aí na linha do Google. (...) Clica em cima de “web educacional”. Observem aqui ó, praticamente todo mundo tá na ‘WebQuest’. Lá em cima tem um Menu: introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão. Vocês podem navegar nesse menu aí — introdução — diz o que é a ‘webquest’; tarefa — é o que [o professor] quer; processo — é como ela quer que vocês trabalhem e avaliação — é como ela vai avaliar e as conclusões do trabalho.
- (9) pronto, vocês seguiram esse passo a passo e não esqueçam, não deixem de ler essas orientações. Como o [o instrutor] disse, é um passo a passo. A apresentação do trabalho, a proposta de atividades, vocês vão ler, quando chegarem nas tarefas, vocês vão ler as questões e responder no caderno.

Essas falas comprovam que, após a exibição do videoclipe, não houve nenhuma discussão na sala sobre a letra da canção ou mesmo sobre os aspectos visuais do filme. O videoclipe, no qual várias semioses se somam para a construção dos sentidos, foi desconsiderado. Desse modo, o professor perde a oportunidade de instigar seus alunos para uma discussão que poderia ser de interesse deles. Concordamos com a consideração de Ana Amélia Rosa, de que

é de muita valia conhecer os discursos que conquistam os adolescentes e, caso seja pertinente, trabalhar em sala de aula com esses discursos e essas linguagens que transmitem ideologias. Para isso é preciso saber como os discursos se constroem em diferentes modalidades e na sua combinação. Se um dos objetivos da escola é formar cidadãos conscientes, reflexivos e críticos, pode-se aproveitar o próprio discurso que os cerca e os conquista para trabalhar práticas de uso da linguagem e suas implicações sociais. (ROSA, 2011, p. 22)

É importante também ressaltar que os alunos vão para o LEI, porém não utilizam as ferramentas tecnológicas, pois devem responder ao questionário no caderno para serem posteriormente avaliados. Quanto às respostas no caderno, essas são desnecessárias pela natureza da atividade do *WebQuest*, pois esse tem como característica principal a virtualidade. A exigência dessa ação reforça uma atividade de repetição de memorização e cópia.¹⁴ Consideramos essa forma de avaliação limitadora, pois restringe a criatividade dos alunos e dificulta a apropriação das tecnologias digitais. Com a atitude citada, o professor perde uma oportunidade de desenvolver os multiletramentos de seus alunos já na aplicação de *WebQuests*. O trabalho com esse ambiente poderia ser um exercício de produção e compreensão de textos bastante eficaz, promovendo a participação dos alunos de forma mais crítica nos níveis local e global da internet.

O professor prossegue sua aula esclarecendo as dúvidas dos alunos na resolução das questões requeridas no *WebQuest*. Esses esclarecimentos, conforme veremos nos exemplos (10), (11) e (12), limitam-se a procedimentos da leitura em níveis elementares, demonstrando que os exercícios exigem aspectos pontuais da letra da canção, tais como localização de informação explícita e mudança de registro do informal para o formal, desconsiderando a compreensão global do texto e do ambiente digital configuradores do evento comunicativo:

- (10) Vocês primeiro têm a introdução (...). O que tá dizendo aí na introdução? Pessoas de hábitos e maneiras de pensar diferentes podem se apaixonar? (...) Depois de familiarizado com a letra da canção, você vai para o próximo passo. As tarefas são 13 questões propostas aí, todas com base na música. Você vai ler cada uma e vai colocar só respostas no caderno. (...)

¹⁴ Essa crítica não deve ser percebida como negação da mescla da utilização de tecnologias tradicionais, tais como, lápis, caderno, livros, com tecnologias digitais, por exemplo, computadores, celulares, pois consideramos essa junção salutar ao processo de aprendizagem. No entanto, a natureza da atividade proposta na aula analisada neste artigo não exigia tal procedimento.

- (11) Você vai simplesmente, nessa primeira, explicar o que quer dizer essa expressão destacada. Nós não estudamos discurso formal, linguagem informal e formal? (...) O que é 'birita' no contexto aí?
- (12) “É quase duas, eu vou me ferrar.” Eu digo “é quase duas” ou “são quase duas”? Então, a expressão que tá coloquial aqui você vai simplesmente explicar a forma de registro padrão pra essa forma de falar “é quase duas”. E “me ferrar”, você não vai corrigir, você vai explicar o que quer dizer essa expressão na música.

Acreditamos que o docente, conforme demonstram os trechos anteriores, deixou de desenvolver práticas que proporcionassem aos alunos oportunidades de se tornarem usuários funcionais. No entanto, sabemos que o uso das práticas *per se* não garante a funcionalidade, mas, se adequado às formas de significação que os textos multissemióticos adquirem na contemporaneidade, pode contribuir para o desenvolvimento dos multiletramentos.

O comentário seguinte mostra o prosseguimento da aula com o professor retirando dúvidas relacionadas ao questionário produzido no *WebQuest*. Percebemos que, em nenhum momento, há tratamento, pelo docente, do gênero canção, pois os alunos não são convidados a cantar ou mesmo a observar a musicalidade presente neste gênero. Isso parece ocorrer porque a canção não está em um primeiro plano, mas a letra e o exercício resultantes desta, conforme mostra o excerto (13), que requer apenas uma pesquisa sobre personagens constantes na letra da canção:

- (13) No momento, vocês vão pesquisar essas celebridades que aparecem na música (Bandeira, Bauhaus, Van Gogh, Mutantes, Caetano e Rimbaud). Por isso que tá pedindo, pesquise!

Com esse exemplo, constatamos que o professor apenas ordena aos seus alunos que pesquem, sem nenhuma contextualização, a presença de representantes da literatura, da música e de outras artes, ao invés de realizar atividades várias a partir desse tema, por exemplo, uma amostra de trabalhos

produzidos pelos artistas citados. Além do mais, o docente poderia propor questões para reflexão sobre temas relacionados à letra da canção, tais como os seguintes: Por que o compositor utilizou esses nomes consagrados das artes? O que ele quis mostrar? O que cada um desses artistas fazia? Que significado tem utilizar todos esses artistas na música da forma como o compositor os utilizou? Ou, ainda, ampliar, para outros projetos didáticos, as características dessas manifestações artísticas, aumentando o repertório cultural de seus alunos e disponibilizando os recursos das ferramentas digitais como aliadas, nesse processo. Entretanto, o que percebemos é que, apesar de os multiletramentos existirem, pois dizem respeito ao modo como as práticas sociais se organizam hoje, não são explorados dentro de sua lógica na escola e o ensino não é de fato orientado para as práticas de linguagem híbridas.

Considerações finais

Enquanto os alunos estão cada vez mais atraídos pelas TICs e, conseqüentemente, pelos textos multimodais, no contexto analisado, o professor desconsidera essas tecnologias e modalidades, mesmo que os textos verbais escolhidos para o trabalho exijam certo conhecimento a esse respeito e que a aula tenha utilizado recursos como vídeo, áudio e *WebQuest*. O docente desconsiderou em parte as modalidades sonoras e visuais para trabalhar somente com os textos verbais. Essas constatações nos remetem às palavras de Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2012), ao afirmarem que, quando os livros didáticos propõem atividades com canções, desconsideram questões extralinguísticas e prendem-se ao texto verbal, assim como aconteceu com o docente participante desta pesquisa que não se desvencilhou do livro didático. Verificamos que o professor desta pesquisa desconsidera as possibilidades que as tecnologias digitais oferecem, apesar das orientações oficiais (PCN, OCNEM etc.) sugerirem o trabalho com as TICs e os textos multissemióticos, porque se encontra preso a um modelo de

educação demarcado por fronteiras que não existem quando essas ferramentas estão presentes.

O uso das tecnologias precisa ser entendido em um paradigma significativo para o professor e o aluno, situando-os como sujeitos colaboradores entre si para a construção do conhecimento. No entanto, essa tarefa não tem sido de fácil realização, apesar de haver várias tentativas de gestores, educadores e sociedade. Nas escolas, a complementação, ao material didático, de computador e afins tem se mostrado ainda insuficiente para resolver o problema de apropriação das tecnologias digitais e dos multiletramentos. O professor, que não visualiza o uso das tecnologias como uma ação situada, na qual eventos de letramentos emergem, inviabiliza toda uma proposta inovadora e impossibilita a efetivação da pedagogia dos multiletramentos. É preciso uma reflexão crítica sobre a natureza da linguagem, da aprendizagem, do que se entende como conhecimento para que epistemologias possam ser problematizadas.

É necessário encontrar formas de preparar os professores para sua condição de agentes de letramentos e, principalmente, de quais letramentos estão sendo demandados na contemporaneidade. Dessa forma, as aulas podem materializar-se em momentos de construção de sentido de textos e de mundo. Essas questões são importantes, porque observamos nesta pesquisa que, com o gênero videoclipe no ensino de língua portuguesa não se contemplou o potencial de letramentos presentes nos processos de composição desse gênero, seu caráter multissemiótico e as possibilidades de uma leitura crítica de elementos verbais, sonoros, imagéticos etc. É importante ressaltar também que o videoclipe pode significar diferentemente para cada grupo de pessoas e sociedades e que olhar pela ótica dos multiletramentos é também reconhecer a impossibilidade de generalização e o fato de que sentidos não são fixos.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. SP: Martins Fontes, 1992, p. 277-326.

BARTON, David. Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. *Language and Education*, Vol. 15, Nº 2 & 3, 2001. p. 92-104.

CAVALCANTE JR, F. S. *Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos*. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. (Eds). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COSTA, Nelson Barros da. Canção popular e ensino de língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 1, jul./dez., 2003, p. 9-36.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, Ângela.; MACHADO, Anna. Rachel.; BEZERRA, Maria. Auxiliadora, (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2010, p. 107-124.

DIAS, Reinildes. *WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço*. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte, nº 4, set./dez., 2012, p. 861-881.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA,

Beatriz.; BRITO, Karim; (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 131- 144.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVÊA, Simone Silva; MALTEMPI, Marcus Vinicius. *Uma utilização de webquest em um ambiente de aprendizagem construcionista*. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/igce/demac/maltempi/Publicacao/Gouvea-Maltempi-carem.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2014.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. University Park Press, 1978.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press, 1985.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Spoken and Written Language*. Oxford University Press, 1989.

KLEIMAN, Ângela. Processos identitários na formação profissional: O professor como agente de Letramento. In: CORRÊA, Manoel.; BOCH, Françoise. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006, p. 75-91.

KRESS, Gunther. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text. In: SNYDER, Ilana. (Ed.). *Page to creen: Taking literacy into the electronic era*. London, New York: Routledge, 1996, p. 53-79.

KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. Routledge, *Forum for Knowledge Presentation: 1st Symposium of the*

Expert Forum for Knowledge Presentation. Chicago: IIT, 2003. Disponível em: www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html. Acesso em: julho de 2011.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 1996.

LEMKE, Jay. Travels in Hypermodality. In: *Visual Communication*, London, v. 1, n. 3, 2002, p. 299-325.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, nº 49, 2010, p. 311-524.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-67.

MARKONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria *Metodologia do trabalho científico*. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MELO, Edsônia de Souza; OLIVEIRA, Paulo Wagner; VALEZI, Sueli. Correia. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 147-164.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane.; SILVA, Flávia Danielle.; ALENCAR, Maria Cristina. A canção Roda-viva: da leitura às leituras. In: ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. (Orgs.)

Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 181-198.

PINHEIRO, Regina Cláudia; ARAÚJO, Júlio. Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, nº 4, set./dez., 2012, p. 811-834.

PONTES, Pedro. Linguagem dos videoclipes e as questões do indivíduo na pós-modernidade. *Sessões do Imaginário*. Porto Alegre, nº 10, 2003, p. 47-51. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/799/608>. Acesso em 09 de novembro de 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 125-150.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornal*. Tese de Doutorado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2008.

ROJO, Roxane Helena. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROSA, Ana Amélia Calazans da. “Família Restart”: análise do discurso multimodal do myspace oficial da banda. *Revista SELL*

– *Simpósio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários*, 3ª Ed, 2011, p. 6-23.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.