

Desvendando as Informações Implícitas em Gêneros Multimodais

Unveiling Implicit Information in Multimodal Genres

Ana Paula Pinheiro da Silveira^a; Antonio Lemes Guerra Junior^b;
Eliza Adriana Sheuer Nantes^{b*}; Juliana Fogaça Sanches Simm^{bc}

^aUniversidade Tecnológica Federal do Paraná, PR, Brasil.

^bUniversidade Norte do Paraná, PR, Brasil.

^cUniversidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem, PR, Brasil.

*E-mail: nantes@uel.br

Resumo

Os gêneros discursivos nascem da necessidade do homem de se comunicar, moldam-se de acordo com a esfera de atividade humana e sofrem influência do suporte no qual estão alocados. Com a tecnologia e o surgimento dos textos multimodais, os gêneros mesclam-se, hibridizam-se, interferindo na sua caracterização e na leitura, a qual requer do enunciário a exploração de estratégias discursivas diferenciadas. Cômicos desse movimento dialético e dialógico presente na comunicação, a equipe de pesquisadores do projeto “Gêneros multimodais e multiletramentos: novas formas de autoria” elaborou um Plano de Trabalho Docente envolvendo os gêneros propaganda (impressa e em vídeo), tirinha, charge, capa de revista e manchete de jornal como objetos de ensino. O objetivo foi investigar o nível de leitura de alunos do 2º ano do Ensino Médio, em uma escola pública, no que tange à identificação de informações implícitas, presentes nesses textos.

Palavras-chave: Multiletramentos. Leitura. Gêneros.

Abstract

The genres arise from the man's need to communicate, and they adapt themselves according to the sphere of human activity and are influenced by the media on which they are allocated. With technology and the emergence of multimodal texts, genres are mingled, hybridized, impacting their characterization and the reading process, which require the exploration of different discursive strategies from the enunciatee. Aware of this dialectical and dialogical movement present in communication, the researchers of the project “Multimodal genres and multiliteracies: new forms of authorship” prepared a Teaching Work Plan involving the genres advertisement (printed and in video), comic strip, cartoon, magazine cover and newspaper headline as teaching objects. The objective was to investigate the reading level of students in the 2nd year of high school, in a public school, regarding the identification of implicit information, present in these texts.

Keywords: Multiliteracies. Reading. Genres.

1 Introdução

A compreensão da leitura como ato dialógico, conforme definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN (BRASIL, 1998), o qual se baseia na visão bakhtiniana, que concebe a linguagem como interação verbal (na qual o homem constitui-se nas relações estabelecidas com o outro, por meio das interações verbais que se dão nas diferentes esferas sociais), impulsionou diversas pesquisas no âmbito da leitura, a grande maioria voltada para o estudo dos gêneros discursivos, em um primeiro momento –privilegiando o caráter mais estrutural, relacionado a aspectos da estrutura composicional; e, em um segundo momento, para as questões discursivas.

Passadas quase duas décadas da publicação do referido documento, os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA (INEP, 2012) e do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2011) ainda continuam a demonstrar que não conseguimos avançar no que diz respeito ao letramento: no PISA, o Brasil obteve

dois pontos a menos em relação à avaliação anterior e 86 abaixo da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); no INAF, houve um decréscimo no número dos plenamente alfabetizados, se considerarmos os alunos concluintes do Ensino Médio, os quais eram 49% no biênio 2001-2002 e 35% no biênio em 2011. No Ensino Fundamental, há um avanço no nível básico de alfabetismo e um decréscimo de 5% para 3%, se considerarmos o mesmo período.

Se há um documento que propôs avanços para o ensino contra o iletrismo, além de pesquisas desenvolvidas que demonstram a eficácia do trabalho com gêneros, onde estaria o nó dessa crise? Como explicar esses resultados?

Arriscamos perscrutar alguns ângulos desse problema, revisitando a discussão sobre os modelos de letramento.

2 Material e Métodos

O projeto de pesquisa “Gêneros multimodais e multiletramentos: novas formas de autoria”, do qual resulta

este artigo, avalia o impacto das novas tecnologias nas relações entre pessoas e textos, uma vez que, desse processo, decorreram diversas transformações, como a instauração de novas formas de leitura e, por conseguinte, de construção (autoria) de sentidos. Nesse contexto de convergências entre culturas e linguagens, é exigido do indivíduo o letramento no âmbito da multimodalidade, a fim de que códigos semióticos de diversas naturezas sejam explorados e tenham suas significações – incluindo as de caráter implícito – assimiladas. Diante disso, este trabalho surge como uma ação colaborativa-interventiva, no intuito de que sejam desenvolvidas ou aprimoradas, em alunos do Ensino Médio, habilidades para a efetiva leitura de gêneros multimodais e o levantamento de informações subjacentes à estrutura superficial dos textos.

A proposta de trabalho via Plano de Trabalho Docente (GASPARIN, 2007) foi aplicada em cinco turmas do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Londrina-PR e desenvolvida com base nas seguintes etapas: (i) primeiramente, por meio de uma atividade diagnóstica, na Prática Social Inicial, foi verificado o nível de apreensão inicial, pelos alunos, de informações implícitas em gêneros multimodais (tirinhas, charges, propagandas impressas e em vídeo, capas de revistas, manchetes de jornais, imagens), os quais foram apresentados para uma discussão conjunta, seguida da sistematização do conteúdo, com a teorização dos conceitos de “implícitos” e “inferências”; (ii) posteriormente, iniciou-se a fase de Problematização, considerando-se o currículo escolar, em que se procurou romper com o conhecimento cristalizado; (iii) na sequência, na fase de Instrumentalização, fez-se uma verificação avaliativa em torno do conteúdo abordado, sendo disponibilizados aos alunos quatro outros exemplares dos gêneros abordados (tirinha, propaganda impressa e em vídeo, manchete de jornal), a fim de que eles pudessem explorá-los quanto à presença de informações implícitas, evidenciando as estratégias utilizadas nesse processo de compreensão leitora.

3 Resultados e Discussão

3.1 Letramentos ou multiletramentos?

Os estudos sobre o letramento, que se voltaram, em um primeiro momento, para a compreensão da escrita como um fenômeno universal, responsável pelo progresso, pelo acesso ao conhecimento e até mesmo pela mobilidade social (KLEIMAN, 1995), assistiram, nos últimos anos, a uma mudança de paradigma, com a compreensão de que esse fenômeno está intimamente ligado ao uso da escrita em práticas sociais e em contextos específicos (STREET, 1984).

Os trabalhos de Street trouxeram para o centro da

discussão a dicotomia “modelo autônomo” – compreendido como um conjunto de habilidades a serem aprendidas para o uso da escrita e da leitura – e “modelo ideológico” – que desafiou a primeira perspectiva –, defendendo a ideia de que o aprendizado da escrita e da leitura não é uma habilidade técnica e neutra e varia de acordo com o contexto sociocultural, imbuída de princípios epistemológicos, enraizada em concepções de identidade e de práticas sociais dos sujeitos (STREET, 1984).

Street e Street (2014, p.121) corroboram essa visão e colocam para nós, pesquisadores da área da leitura, uma pergunta instigadora: “se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como o único letramento?” Em outras palavras, os autores questionam o porquê de a variedade associada à escolarização ter sido a consagrada como padrão, levando, conseqüentemente, as demais a serem marginalizadas, não fazendo parte, inclusive, dos debates que giram em torno desse tema. Segundo os autores, “Letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada” (idem).

A obra de Street (2014) parece apontar para o que Rojo (2010, 2012, 2013) tem incitado, ao voltar o olhar, em suas pesquisas, para o multiletramento, entendido como multiplicidade de semioses e multiplicidade de culturas, e não somente como tentativa de compensá-las pela escolarização.

Street (2014) esclarece que, ao se propor programas e desenvolver currículo, é preciso estarmos atentos para que isso seja feito de forma socialmente consciente, respeitando a noção de multiletramento, estreitamente ligado às práticas sociais, caso contrário mudamos o “nome” e perpetuamos as mesmas práticas disseminadas no passado, de um letramento burocratizante, formal, funcional, não representativo da diversidade encontrada na sociedade.

Essa compreensão nos impele a trazer para a discussão deste trabalho conceitos e reflexões articulados pelo Grupo de Nova Londres (doravante GNL), para o qual o conceito de multiletramento remete à multiplicidade de linguagem – uma vez que a produção dos gêneros multimodais envolve diferentes linguagens, mídias e semioses –, bem como à pluralidade cultural, resultado de uma sociedade sempre mais multiétnica e multifacetada (COPE; KALANTZIS, 2009).

Analisando as mudanças no mundo atual com o progresso tecnológico, o GNL compreendeu que, se o modo de estabelecer a comunicação e a interação foi influenciado pela tecnologia, a escola não pode ficar alheia a esse processo, portanto havia uma necessidade de se pensar uma Pedagogia

do Multiletramento. Em 1990, lançou, então, o manifesto inaugural, denominado “Uma Pedagogia do Multiletramento - desenhando futuros sociais”. Por meio do manifesto, os estudiosos procuraram responder a três perguntas que justificassem um projeto pedagógico, ou seja, “por que” era necessário levar adiante a proposta, “no que” ela consistia e “como” seria desenvolvida.

Para definir o porquê de uma Pedagogia do Multiletramento, os autores basearam-se nas mudanças que foram instauradas na sociedade e concluíram que resultaram em novas relações e representações de cidadania, trabalho, vida pessoal, as quais deveriam, necessariamente, ser contempladas na proposta de aprendizagem desenvolvida na escola. Tratava-se, pois, de compreender a multiplicidade, a partir da multimodalidade dos textos produzidos pela sociedade atual (incluindo som, imagem estática, imagem em movimento, linguagem escrita) e também da multiplicidade de culturas.

Desse modo, justifica-se “o que” se deve ensinar, já que a proposta refere-se às novas formas de representação de textos ou à multimodalidade, que integra diversos modos de linguagem e múltiplas semioses.

Na proposta da Pedagogia do Multiletramento, o GNL identifica quatro dimensões a serem contempladas: usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico e prática transformadora:

- Para Cope e Kalantzis (2009), ser um “usuário funcional” está estreitamente ligado à experimentação que deve partir de duas perspectivas. A primeira envolve a reflexão sobre as próprias experiências e conhecimento de mundo. Nesse sentido, há um válido enriquecimento, haja vista que cada aluno traz uma experiência diversificada como contribuição para a situação de aprendizagem. A segunda implica provar, testar, imergir-se em situações novas e, a partir delas, agregar conhecimentos, relacionando-os com o conhecimento de mundo para atribuir-lhes significados.
- A ideia de ser um “criador de sentidos” está relacionada ao que Vygotsky (1999) denominou formação de conceitos. Para esse autor, a conceituação refere-se à capacidade que o homem desenvolve, por meio da mediação, para pensar, analisar, generalizar elementos do mundo real.
- Ser um “analista crítico” requer estabelecer relações funcionais de causa e efeito sobre os conceitos científicos apreendidos e atribuir juízo de valor, por meio de uma avaliação crítica, na qual se interroga sobre interesses, motivos subjacentes a uma ação.
- A “prática transformadora” abarca a intervenção no mundo real de modo inovador e criativo, ou seja, a transferência do conhecimento adquirido para algo que transforma o mundo, a sociedade.

Em síntese, a proposta da Pedagogia do Multiletramento tem como objetivo formar um usuário funcional (aluno) capaz de ler diversos tipos de textos, com competência técnica, com uma metodologia que lhe garanta as habilidades para ler

e produzir textos, incluindo as ferramentas disponíveis nas novas tecnologias. Um usuário capaz de ler de modo crítico e agir com uma prática transformadora.

Rajo (2010, p.30), ao afirmar que “para selecionar práticas e compor currículos para a pedagogia dos multiletramentos é preciso *organizadores* dessa variedade e multiplicidade”, sustenta a ideia de que os conceitos de “esfera de comunicação ou de atividade humana” e de “gênero de discurso” (BAKHTIN, 2010) podem ser organizadores muito úteis para a composição do currículo.

Portanto, agora, é necessário que reflitamos sobre os gêneros discursivos e suas implicações no processo de leitura.

3.2 Gêneros discursivos: contextualização

O estudo dos gêneros discursivos origina-se do quadro epistemológico do filósofo russo Mikhail Bakhtin, o qual faz proposições cruciais para a compreensão da forma pela qual nos comunicamos. Para trilhar esse caminho, o pesquisador investigou o processo de construção da linguagem humana, chegando à proposição de que “[...] O emprego de uma língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos)” (BAKHTIN, 2010, p.261-262), considerados como singulares, tendo em vista o argumento de que a situação interativa é única, ocorre em determinado tempo, esfera, com aqueles interlocutores. Desse modo, trata-se de algo irrepitível.

Diante disso, considerando-se que os enunciadores estão inseridos em um momento sócio-histórico-cultural situado, suas enunciações vão refletir as “condições específicas e as finalidades de cada referido campo”, espelhando os elementos que compõem o gênero, ou seja, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Tais elementos estão imbricados, logo não devem ser vistos de forma dissociada, o que é justificado pelo fato de os mesmos serem “determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (idem).

Assim, na concretização do gênero discursivo junto à sociedade – em forma de texto-enunciado ou enunciado concreto –, teremos nele, de forma interligada, o conteúdo temático, o estilo (o estilo da linguagem, seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e a construção composicional.

O que categoriza um determinado gênero como pertencente a uma categoria específica é a busca por certa “regularidade”, e isso leva a caracterização do gênero a ser um dos desafios sobre os quais se debruçam os pesquisadores da atualidade. Assim, mesmo cômicos de que, à medida que muda, a sociedade os adapta, transforma ou hibridiza, propiciando tanto o surgimento de novos gêneros como a possibilidade de desuso de outros, ter uma categorização nos auxilia no desafio

do uso adequado do gênero dentro da situação interativa.

Nesse sentido, Marcuschi (2002, p.19) destaca o uso social dos gêneros e assevera que eles “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. Daí decorre a sua “relativa instabilidade”, visto que as relações humanas sofrem alterações que requerem adequações necessárias, devido ao fato de os gêneros existirem e serem acionados em virtude das necessidades interativas. Podemos dizer que a linguagem é, então, a vestimenta que usamos para interagir com o outro e que moldamos o nosso discurso dependendo do interlocutor, certos de que toda palavra é dirigida a alguém.

A própria definição de linguagem aferida nos PCN (BRASIL, 1997, 1998) está em consonância com os estudos bakhtinianos, uma vez que ela é vista como o produto das relações sócio-historicamente construídas, de uso coletivo, caráter dinâmico, altamente dialógica e interacional, com finalidade específica, que se faz concreta nas “[...] práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 1998, p.20).

Embora, no documento, encontremos o uso do termo “famílias de textos”, com os estudos atuais podemos inferir que essa já era a indicação de um caminho para a “caracterização do gênero”. Na “família”, buscavam-se traços que “autorizassem” os textos a ficarem “juntos”, por terem afinidades, e na categorização ocorre a mesma coisa, com ênfase no desafio da escola, na seleção do gênero, de acordo com a esfera de atividade humana e com a seleção lexical adaptada ao interlocutor.

Além disso, outra comprovação da adoção dos conceitos bakhtinianos há quase duas décadas é o fato de encontrarmos, no documento, especificamente no datado de 1997, direcionado ao Ensino Fundamental, na página 23, os elementos que compõem o gênero discursivo (conteúdo temático, construção composicional e estilo).

Posteriormente, a definição de gêneros apresentada por Rodrigues (2005) retomará e ampliará os conceitos apresentados nos PCN (BRASIL, 1997, 1998), sobretudo no que tange ao fato de eles versarem sobre a influência cultural sofrida pelos textos. A autora reitera que eles são produtos culturais, porém, antes, retratam a visão de mundo do sujeito. E, ao retratar a sua visão de mundo, o sujeito manifesta as suas crenças, permitindo, inclusive, que seja identificada, em sua prática pedagógica, a concepção de língua e linguagem que subjaz às suas ações.

Brait e Pistori (2012), em publicação mais recente, alertam para os perigos de um leitor desatento, no sentido de ele considerar os gêneros do discurso como uma “fórmula mágica”, reduzindo o conceito de gênero aos três elementos (composição, conteúdo temático e estilo). Se assim o fizer,

estará procedendo à leitura de um texto fora do seu contexto. Por isso, é relevante ter em mente que os gêneros “[...] são frutos de um contexto, de uma época, de uma maneira de conceber conhecimento, linguagem, relação homem-mundo” (BRAIT; PISTORI, 2012, p.374).

De modo inclusivo, as questões elencadas devem ser observadas, em sala de aula, na seleção dos textos-enunciados do gênero a ser trabalhado, de forma que sejam relevantes para aquela turma, dentro daquela época e adaptados às necessidades da relação do aluno com a realidade na qual ele está inserido, conforme realizado na presente pesquisa.

Assim, por estarmos em consonância com os documentos oficiais como caminho teórico-prático, além dos PCN (BRASIL, 1997, 1998), situados em nível nacional, optamos pelas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), considerando o local no qual a escola dos sujeitos investigados se localiza.

Para tanto, seguindo o que indicam essas diretrizes, a fim de levar a presente pesquisa a campo com os gêneros selecionados, elaboramos um Plano de Trabalho Docente (GASPARIN, 2007), sobre o qual discorreremos a seguir.

3.2.1 Plano de trabalho docente

Oriundo da Pedagogia Histórico-Crítica, com um quadro epistemológico que contempla as ideias de Vygotsky (1999) e Saviani (2008), Gasparin (2007) elaborou, para fins de transposição didática, uma proposta de trabalho intitulada Plano de Trabalho Docente (doravante PTD). Trata-se da leitura do autor dos teóricos Marx, Vygotsky e Saviani com o intuito de “transpor os fundamentos teórico-metodológicos para uma didática teórico-crítica” (GASPARIN, 2007).

Gasparin (2007) recorre, sobretudo, aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1999). Desse autor, ele aprofunda os estudos sobre Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal, além do papel do outro como mediador, no complexo processo que envolve o ensino e a aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1999), aprendemos com e pelo outro. Somos fruto das experiências do meio social no qual estamos inseridos e, quando adultos, tendemos a reproduzir, em nossas ações, o resultado de toda nossa experiência prévia, a qual engloba os valores éticos, a forma que interagimos e as crenças que temos interiorizadas. No caso do professor, ao estudarmos sua prática e seu discurso, ao cruzarmos os dados, podemos ter “pistas” de sua forma de ver a sociedade.

Assim sendo, a proposta de Gasparin (2007) compreende cinco etapas de trabalho. Para melhor visualização, optamos por transpor o quadro no qual o autor sintetiza as suas proposições e, na sequência, faremos a devida explanação.

Quadro 1: Plano de Trabalho Docente proposto por Gasparin

Prática (zona de desenvolvimento real)	Teoria (zona de desenvolvimento proximal)			Prática (zona de desenvolvimento potencial)
	Problematização	Instrumentalização	Catarse	
Prática Social Inicial do Conteúdo				Prática Social Final do Conteúdo
1) Apresentação do conteúdo. 2) Vivência cotidiana do conteúdo. a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. 2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento, através da mediação docente. 2) Recursos humanos e materiais.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. 2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo ou das habilidades e competências.

Fonte: Gasparin (2007).

O quadro apresenta, de forma sintetizada, as etapas: (i) Prática Social Inicial; (ii) Problematização; (iii) Instrumentalização; (iv) Catarse; (v) Prática Social Final.

A Prática Social Inicial compreende a etapa denominada por diagnóstico, na qual o enfoque do professor é verificar o nível dos seus alunos, ou seja, o que eles já sabem acerca do conteúdo didático a ser trabalhado.

Na Problematização, ocorre uma etapa primordial: a reflexão acerca dos principais problemas da prática social. Trata-se do momento no qual são delimitadas as questões a serem enfocadas. Um direcionamento é focar no currículo escolar, pois, “de acordo com esta proposta teórico-metodológica, as grandes questões sociais precedem a seleção de conteúdos escolares” (GASPARIN, 2007, p.37).

É preciso compreender que estamos, pedagogicamente, no início da construção do conhecimento científico do aluno. Para haver apropriação do saber, uma tríplice relação deve ser contemplada: (i) alunos; (ii) professor; (iii) conteúdos. Essa mediação docente – altamente mediadora – será a mola propulsora para que haja o início de um rompimento com conhecimentos cristalizados rumo à construção de um conhecimento científico. Porém, colocar em prática todas essas ações já pertence à fase de instrumentalização.

A Instrumentalização, no nosso entender, é uma das fases de maior trabalho teórico-prático, pois é nela que as ações didático-pedagógicas são mais contundentes, expondo o aluno a uma série de atividades mediadoras, desenvolvidas em forma de espiral, nas quais o conhecimento tem, o tempo todo, esse movimento: retomada, aprofundamento, teoria e prática. A palavra-chave dessa etapa é “motivação”. O professor deve motivar o aluno a querer saber, visto que a fase mais adequada para ocorrer a aprendizagem real é quando o sujeito quer aprender.

A Instrumentalização é uma fase tão motivadora que dela emergem novos conteúdos, adaptações de outros, necessidade de retomada ou aprofundamento, dentre outras possibilidades existentes em sala de aula. No entanto, o modo como ocorrerá esse aprofundamento do saber é altamente subjetivo, pois nem sempre será o professor o único mediador. Esse papel, por exemplo, poderá ser desempenhado por um amigo, além de ser

possível a montagem de um “quebra-cabeça”, cujos resultados são enunciações como “ah! entendi!”, fruto de um estudo em que o aluno realizou o processo de forma solitária, dentre outras possibilidades.

O importante é que a aprendizagem não seja fragmentada, que ocorra a ruptura entre o conhecimento cotidiano e o científico e que a incorporação mental de conceitos seja contínua. A busca é pelo nível de aprendizagem considerado superior, aquele que aponta para maior capacidade de autonomia do aluno em seu processo contínuo de construção do conhecimento.

A Catarse diz respeito ao momento em que o conteúdo foi internalizado. Trata-se de uma nova forma de o aluno compreender a sua Prática Social Inicial. Entende-se que, submetido a ferramentas diferenciadas, sempre focando o uso da língua no seio social e o seu desenvolvimento nos diversificados papéis discursivos, ele, de posse de novos conhecimentos, terá outro nível de desenvolvimento. Por conseguinte, no momento em que ele interiorizou esse saber, houve uma catarse, espécie de transformação do saber; contudo, devemos compreender que as linhas que separam essas etapas são tênues, pois um conhecimento é paulatinamente construído e reconstruído, em um movimento contínuo ou, conforme já explicitamos, metaforicamente – podemos representar esse processo contínuo com a forma espiral.

É pertinente termos claro que a aprendizagem não ocorre somente na fase da Catarse, mas sim no processo inteiro, durante os cinco passos, embora ela seja a expressão mais evidente de que o aluno se modifica intelectualmente.

Por fim, na Prática Social Final é chegado o momento no qual se tem uma proposta de ação diferenciada da anterior, visto que, a partir do novo conteúdo sistematizado, houve uma transformação no sujeito. Temos, aqui, um sujeito que construiu sua autonomia, capaz de fazer o uso social da língua, tanto que consegue transpor os conteúdos científicos da esfera escolar para a social.

Diante do exposto, para a aplicação do processo de trabalho em sala de aula, adequamos o PTD de Gasparin (2007) às necessidades previamente diagnosticadas, visando à busca pela necessidade de atender às demandas reais do educando, conforme apresenta o quadro a seguir.

Quadro 2: Adaptação do Plano de Trabalho Docente para aplicação em sala de aula

Plano de Trabalho Docente Geral Escola pública - Ensino Médio - Período: matutino				
Prática Nível de desenvolvimento atual	Teoria Zona de desenvolvimento imediato			Prática Novo nível de desenvolvimento atual
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
<p>Objetivos: Verificar o nível de informações implícitas em gêneros multimodais. Didatizar os gêneros tirinha, propaganda impressa e em vídeo, manchete de jornal para as aulas do Ensino Médio, disciplina de Língua Portuguesa, escola pública, via PTD (GASPARIN, 2007).</p> <p>Conteúdos: Gênero discursivo; caracterização dos gêneros discursivos tirinha, propaganda impressa e em vídeo, manchete de jornal; informações implícitas (conceitos de implícito e inferência).</p> <p>Vivência do conteúdo: a) O que os alunos já sabem sobre os gêneros tirinha, propaganda impressa e em vídeo, manchete de jornal. b) O que mais os alunos gostariam de saber. c) Como os alunos acessam informações implícitas nos gêneros que leem.</p>	<p>Discussão sobre o conteúdo: Por que estudar gênero discursivo? Por que estudar tirinha, propaganda impressa e em vídeo, manchete de jornal? Por que se atentar às informações implícitas presentes nesses gêneros?</p> <p>Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas: <u>Conceitual:</u> definição de gênero discursivo; definição de tirinha, propaganda impressa e em vídeo, manchete de jornal; definição de PTD; definição de implícito e inferência. <u>Social:</u> circulação e recepção dos gêneros selecionados; relevância do PTD. <u>Histórica:</u> sócio-história de M. Bakhtin; contexto sócio-histórico dos gêneros selecionados. <u>Escolar:</u> qual a relevância para a escola dos gêneros discursivos tirinha, propaganda impressa e em vídeo, manchete de jornal?</p>	<p>Ações docentes e discentes: Apresentação: conhecimento dos alunos sobre os gêneros discursivos tirinha, propaganda impressa e em vídeo, manchete de jornal. Reflexão sobre o processo de leitura e acesso de informações implícitas nos textos. Exposição do conteúdo pelo professor: discussões sobre o construto teórico. Atividades de leitura e análise de textos com os gêneros tirinha, propaganda impressa e em vídeo, manchete de jornal. Didatização dos gêneros tirinha, propaganda impressa e em vídeo, manchete de jornal. Aplicação da proposta nas aulas do Ensino Médio.</p> <p>Recursos: humanos e materiais (livros; textos diversos; xerox; data-show).</p>	<p>Síntese mental do acadêmico: Apropriação e didatização dos conteúdos.</p> <p>Expressão da síntese: Avaliação de sua apropriação e da didatização do gênero, via PTD.</p>	<p>Intenções do acadêmico: 1. Aprofundar os conhecimentos sobre gênero discursivo. 2. Aprofundar os conhecimentos sobre os gêneros tirinha, propaganda impressa e em vídeo, manchete de jornal. 3. Ler e analisar gêneros discursivos multimodais. 4. Buscar, no processo de leitura, informações implícitas nos textos. 5. Valorizar o plano de trabalho docente.</p> <p>Ações do acadêmico: 1. Leitura, estudo e pesquisa sobre gênero discursivo. 2. Leitura, estudo e pesquisa sobre os gêneros tirinha, propaganda impressa e em vídeo, manchete de jornal em diferentes suportes. 3. Leitura, estudo e pesquisa sobre implícitos e inferências. 4. Aplicação do PTD em outros gêneros discursivos na sala de aula.</p>

Fonte: Adaptação Gasparin (2007) e Lunardelli (2012).

Tal instrumento propõe, como é possível verificar, a abordagem de gêneros discursivos diferenciados, caracterizados por sua essência multimodal, a fim de propiciar aos alunos o desenvolvimento de estratégias para o levantamento de informações implícitas, por meio da realização de inferências, as quais afetam a compreensão leitora, como discutido a seguir.

3.3 Inferências e compreensão leitora

O universo de gêneros discursivos com os quais temos contato diariamente, como vimos, exige de nós, leitores, o desenvolvimento de estratégias para que as informações por eles veiculadas sejam, adequadamente, assimiladas. Por meio da leitura, essencialmente tomada como um processo de seleção que não ocorre linearmente, como um jogo, repleto de avanços

e predições, recuos e correções, com progressão em pequenos blocos ou fatias e sem produção de compreensões definitivas (MARCUSCHI, 1985), decodificamos os dados presentes nos textos e, mais que isso, construímos os seus sentidos.

Como resultado desse contato com os textos no processo de leitura, é instaurada a compreensão, concebida por Marcuschi (2011, p.94) como uma “atividade inferencial”, ou seja, um conjunto de procedimentos pautados na elaboração de inferências, as quais

[...] constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou compartilhados dos parceiros da comunicação. Isto é, é em grande parte através das inferências que se pode (re)construir os sentidos que o texto implícita (KOCH, 2011, p.28. Grifo nosso).

Surgindo no âmbito da cognição, por consistirem na “execução de algum ‘cálculo mental’ por parte dos interlocutores” (KOCH, 2011, p.36), as inferências, enquanto resultados de processos de ordem linguística e semântica, mostram-se essenciais no movimento do leitor em direção ao domínio das nuances significativas dos textos. No contato entre esses dois personagens da leitura – leitor e texto –, as inferências contribuem na provisão de contexto integrador para informações, além de estabelecerem continuidade aos segmentos textuais, atribuindo-lhe coerência, ao atuarem “como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, ou seja, como estratégias ou regras embutidas no processo” (idem).

Diante de um fenômeno de extrema relevância na abordagem da leitura no processo de ensino-aprendizagem – a inferenciação –, é perfeitamente justificável que pesquisadores se dediquem a estudos que procuram estabelecer relações entre o empreendimento de processos inferenciais e a compreensão leitora/textual, como, por exemplo, as reflexões de Ferreira e Dias (2004), para quem “a compreensão da leitura não é orientada apenas pelas marcas gráficas do texto, mas, pelo que estas marcas têm a dizer e pelo modo como o leitor apreende e interpreta a intenção do autor”; de Machado (2005), o qual afirma que um dos fatores determinantes na compreensão é a capacidade de o indivíduo efetuar manobras possibilitadas pelo próprio texto e gerar inferências para captar aquilo que não é dito explicitamente; e de Hodges e Nobre (2012), as quais tomam a compreensão de um texto como um processo dinâmico de construção de sentidos, que ocorre “a partir de uma postura reflexiva e deliberada do leitor, que precisa fazer uso de diferentes estratégias para entender as informações explícitas no texto e inferir outras, além de integrá-las num todo coerente”.

Em síntese, como aponta Coscarelli (2002), a noção de inferências é fundamental para quem quer entender o fenômeno da compreensão, uma vez que, segundo a autora, processos inferenciais costumam ser realizados em todos os processos envolvidos na compreensão. Para qualquer gênero discursivo, circulante em qualquer esfera de atividade humana, o leitor pode acessar informações que vão além das estruturas linguísticas perceptíveis superficialmente, ou seja, todo texto, atrelado a contextos específicos, delineado por condições particulares de produção, dão margem à instauração de sentidos emanados explicita ou implicitamente.

Assim, considerando o contato maciço de adolescentes e jovens do Ensino Médio com textos diversos, que se apresentam cada vez mais em multifacetadas, multissemióticas, multimodais manifestações, colocam-se alguns questionamentos: (i) os alunos, de fato, “compreendem” os textos que leem? (ii) eles captam informações implícitas, subjacentes à superfície textual? (iii) eles percebem a existência/ocorrência de informações implícitas em gêneros que manipulam diferentes linguagens? (iv) quais estratégias os alunos movimentam para acessar os diferentes níveis de sentido dos textos?

A posterior apresentação dos resultados de nossa proposta de abordagem da leitura de gêneros multimodais, a partir da aplicação do PTD previamente apresentado, com ênfase na identificação de informações implícitas, permite adicionais reflexões sobre isso.

3.4 Discussão da prática da atividade proposta

Conforme apontado, depois de uma primeira etapa diagnóstica, durante a qual os alunos foram colocados em contato com diversos gêneros multimodais – tirinhas, charges, capas de revista, manchetes de jornais, propagandas impressas e em vídeo –, sendo orientados a buscar, nesses materiais, informações implícitas, subjacentes à superfície linguística-visual, passamos ao momento de verificarmos, na prática, o modo como, de fato, eles se comportam nesse processo de leitura que vai além daquilo que é visível nos textos. A seguir, portanto, apresentamos alguns dados constatados na realização da atividade proposta.

O primeiro gênero a ser explorado pelos alunos constitui-se na seguinte tirinha:

Figura 1: Tirinha para leitura de informações implícitas



Fonte: http://1.bp.blogspot.com/-fOMDh6oMnuw/UrAzqmBjBmI/AAAAAAAAAou/xa91-2wxask/s1600/1525417_680643368647639_967691993_n.png.

Inserido em um universo cômico, mesclando linguagens verbal e não verbal no âmbito da multimodalidade, o gênero propõe, por meio de seu caráter narrativo, a instauração de expectativas, uma vez que se trabalha com a ocultação de personagens, que falam sem serem vistos, em uma perfeita materialização da ideia de implícito: o filho, atrás de determinada porta, fala com o pai, parcialmente apresentado. Desse modo, desde o princípio, a leitura do texto exige um processo de inferenciação: o leitor é impelido a inferir quem fala, para quem e, especialmente, sobre o quê.

É esse “sobre o quê” que se define como fio norteador da leitura, uma vez que, ao afirmar que terminou de realizar determinada ação, com a sequência “Paaaai!!! Acabeeii!!!”, o personagem dá margem para que sejam inferidas diferenciadas situações, inclusive pelo próprio pai, que idealiza um possível saber do filho, embora essa formulação seja interrompida pela quebra de expectativa implantada pela solicitação de um novo gibi. Assim, diante de falas simples, mas ricas em significações possíveis, os alunos empreenderam apontamentos como estes:

- ✓ O filho estava fazendo o “número 2”.
- ✓ Ele deixou de usar o papel higiênico para usar o gibi para se limpar.
- ✓ Ele estava lendo o gibi no banheiro e queria outro.
- ✓ Ele sabe ler.

- ✓ Ele precisava de ajuda do pai para se limpar.
- ✓ Ele é uma criança pequena.
- ✓ Ele ainda demoraria para sair do banheiro.

Como segundo texto, situado na esfera publicitária, nossa escolha foi a de uma propaganda impressa, que, além de ser construída com base em traços de simplicidade, por meio de tonalidades monocromáticas e um claro silenciamento de caracteres não verbais devido ao seu conteúdo, traz uma crítica a circunstâncias vivenciadas por uma parcela da sociedade que sofre com enchentes:

Figura 2: Propaganda impressa para leitura de informações implícitas



Fonte: http://www.putasacada.com.br/wp-content/uploads/2013/08/al-map_21b.jpg.

Por meio de onomatopeias, as quais são utilizadas para a formação de um movimento dialógico contrastivo, em que “eles” dizem “blá, blá, blá” e “nós” dizemos “glub, glub, glub”, seguidas do apelo introduzido pelo verbo “chegar”, empregado no sentido de “basta”, o enunciador elabora um discurso pautado na manipulação de concepções ideológicas que convergem para a inferenciação de que falta trabalho em determinadas instâncias sociais, promovendo uma crítica que, velada, só é acessada por meio de uma leitura atenta e que penetre níveis mais profundos da cadeia textual. E, nesse aspecto, foi possível perceber que os alunos foram capazes de resgatar esse posicionamento crítico presente na propaganda, ao apresentarem as informações implícitas levantadas por eles:

- ✓ Quem faz “glub” sofre com enchente.
- ✓ Quem faz “blá” não sofre com enchente.
- ✓ “Eles” representa os governantes.
- ✓ “Nós” representa os moradores que sofrem.
- ✓ As pessoas estão fartas de enchentes.
- ✓ Estão ocorrendo enchentes.
- ✓ Falta atitude e comprometimento por parte dos políticos.
- ✓ “Enchente” seria uma metáfora de “bobagem”.

Talvez se percebam algumas informações carregadas de obviedade, no entanto, vale ressaltar, uma vez não discursivizadas explicitamente no texto, elas bem representam os implícitos que constituíam o alvo da leitura empreendida pelos alunos. O fato é que, para eles, alguns dos quais marcados por dificuldades de leitura, acessar tais informações não é uma tarefa simples, e isso ficou evidente quando, no contato com o terceiro gênero componente da atividade, eles se depararam com as capas de dois jornais, cujas manchetes noticiavam um mesmo episódio, embora com nuances distintas:

Figura 3: Manchetes de jornal para leitura de informações implícitas



Fonte: http://www.messa.com.br/eric/encode/uploaded_imagens/2009-12-18-10.08.13-745985.jpg.

Apresentando, de certa forma, o mesmo plano de conteúdo (a mesma notícia), ambos os jornais trabalham com diferentes planos de expressão, ou seja, revestem seus discursos com elementos lexicais específicos, o que lhes permite “dizer” de modo diverso a mesma coisa. É possível, portanto, que as interpretações/significações implícitas também apresentem diferenças: enquanto, no primeiro jornal, a saída de um personagem pode ser vista como algo negativo para o outro, uma vez que a “pressão” passa a ser maior, no segundo exemplar, a saída é recoberta por um caráter positivo, pois o que se amplia é o “espaço” para a atuação do personagem.

Diferentemente de sua postura diante dos textos anteriores, os alunos, aqui, mostraram-se inseguros, solicitando, com maior frequência, nossa intervenção no processo de compreensão das manchetes, as quais deveriam ser postas em confronto, a fim de que as distinções semânticas pudessem ser verificadas com maior clareza. Talvez por isso mesmo o volume de informações implícitas apontadas tenha sido ligeiramente menor:

- ✓ Um jornal “alivia” mais que o outro.
- ✓ Um jornal vê o fato como positivo, e o outro vê como negativo.
- ✓ Há jogos de interesses.
- ✓ Os políticos desejam algo e disputam por isso.
- ✓ Um jornal contradiz o outro.

Essa aparente dificuldade, como será comentado adiante, nos permite refletir sobre uma possível falta de habilidade dos estudantes com gêneros envoltos por maior formalidade. Tal impressão, inclusive, é confirmada quando eles, descontraidamente, mostram-se confortáveis na leitura e no acesso de informações implícitas detectáveis no gênero seguinte: uma nova propaganda, mas, desta vez, expressa por um vídeo comercial, explorando a linguagem visual aprimorada pelo som e pelo movimento, elementos atrativos para indivíduos imersos, como eles, na interatividade:

Figura 4: Propaganda em vídeo para leitura de informações implícitas



Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=ZX2L9_Ysgg8

Marcado pela narratividade de um evento cômico, o comercial traz como personagem principal, além do produto, uma celebridade que é alvo de interpretações equivocadas de seus vizinhos: ao chegar em casa – reclamando de dores nos pés provocadas pelos sapatos –, com ininterruptas locuções interjetivas, que dão lugar a demonstrações excessivas de prazer pelo uso do produto divulgado, aliviador de seu desconforto, ela é repreendida como se, desinibidamente, ignorasse os limites da privacidade, faltando com respeito em relação aos moradores do apartamento ao lado. A partir da cena, os alunos identificaram estas possibilidades de informações implícitas:

- ✓ Ela sente dores nos pés.
- ✓ Ela usa salto alto durante o dia todo.
- ✓ Ela sente prazer em calçar os chinelos.
- ✓ A vizinha é curiosa.
- ✓ A vizinha pensa que ela tem relações sexuais frequentes.
- ✓ A vizinha pensa que ela é “pegadora”, “safada”.
- ✓ Ela tem fama de “pegadora” (mesmo).
- ✓ O produto é bom e proporciona alívio.

Mais uma vez, demonstraram a sensibilidade de perceberem que, mesmo um tanto óbvios, alguns dos implícitos apontados decorrem da seguinte condição: não são ditos na superfície do discurso. E, tanto nesse caso como nos demais, considerando a inferenciação um processo cognitivo, que depende de “cálculos mentais” (KOCH, 2011), os alunos foram orientados a registrar alguns dos procedimentos adotados por eles no processo de leitura dos gêneros apresentados. Assim, chegamos à seguinte relação de estratégias adotadas para a identificação das informações implícitas:

- ✓ Leitura e reflexão (ações indicadas em todos os casos);
- ✓ Debate em grupo (uma vez que os alunos compartilharam ideias, confrontaram opiniões);
- ✓ Observação de palavras ou expressões específicas (como “Acabeei!!!”, na tirinha; as onomatopeias, na propaganda impressa; as expressões “pressão” e “abrir espaço”, nas manchetes de jornais; as locuções interjetivas, no vídeo comercial, entre outras);
- ✓ Observação de elementos imagéticos (predominantemente na tirinha e no vídeo);
- ✓ Comparação/contraste/confronto de informações (especialmente no gênero da esfera jornalística);

- ✓ Avaliação/análise de elementos sonoros e de aspectos relacionados à montagem de vídeos (prioritariamente no comercial).

Basicamente, os dados decorrentes da atividade, em sua constituição heterogênea, convergem para a constatação da viabilidade de propiciar o contato dos alunos com gêneros que exploram diferentes linguagens, portanto multimodais, incentivando-os a avançarem no processo de leitura, extrapolando os limites superficiais dos textos, uma vez que os sentidos são múltiplos e é sempre possível que eles os reconheçam.

Vale ressaltar que o documento *PISA em foco* (OCDE, 2013), ao analisar o advento da tecnologia, salienta que os novos meios de comunicação estão redefinindo o conceito de leitor e sublinha a necessidade de se desenvolver estratégias eficazes para que o aluno seja capaz não só de ler, mas também de construir sentidos para a leitura. Afirma, ainda, que conhecer essas estratégias poderia levar os alunos da escola pública a ter melhores resultados nos exames do PISA.

Os resultados do PISA indicam que os estudantes vindos de contextos socioeconômicos desfavoráveis poderiam atingir notas muito mais próximas àquelas de seus pares de ambientes favorecidos, se tivessem um conhecimento mais profundo da melhor forma de aprender (OCDE, 2013, p.3).

Isso nos indica a necessidade de um trabalho efetivo para o desenvolvimento de estratégias de leitura para que os alunos possam ler textos de diferentes gêneros e que envolvam multiplicidade de semioses, como os multimodais, ainda pouco estudados pela academia, como argumenta Rojo (2013).

4 Conclusão

De um modo geral, a pesquisa aplicada em uma escola pública, junto a alunos do 2º ano do Ensino Médio, apontou alguns resultados relevantes: (i) os gêneros multimodais fazem parte do cotidiano desses alunos, o que justifica a sua abordagem, especialmente nessa fase de preparo para testes vestibulares, em que é cobrada a leitura desses materiais; (ii) os alunos apresentaram maior facilidade para a captação de informações implícitas em gêneros como tirinhas, charges, comerciais em vídeo, talvez pela sua constituição, em geral, de caráter cômico ou pelo conteúdo cotidiano; (iii) gêneros de caráter mais formal, como manchetes de jornais, exigiram maior concentração dos alunos, uma vez que dependem, também, de conhecimentos prévios ou de contextualização; (iv) há a possibilidade de abordagem conjunta de gêneros veiculados em diferentes suportes, constituídos a partir da combinação de diferentes códigos semióticos, em atividades de formação de leitores.

Em síntese, este trabalho, por sua natureza colaborativa-interventiva, evidenciou a proficuidade da parceria entre universidade e escola pública, com a proposição de atividades de leitura envolvendo gêneros multimodais. Trata-se de uma preocupação que, ao ser levada para a sala de aula, pode instaurar práticas diferenciadas no ensino de língua materna, especialmente no âmbito da formação de leitores competentes.

Referências

- BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BRAIT, B.; PISTORI, M.H.C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. *Alfa Rev. e Lingu.*, v.56, n.2, p.371-401, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Brasília, SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: SEF, 1998.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: new literacies, new learning. *Pedagogies Int. J.*, v.4, n.3, p.164-195, 2009.
- COSCARELLI, C.V. *Reflexões sobre as inferências*. In: CBLA - CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6. Belo Horizonte, 2002. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, CD Rom, 2002.
- FERREIRA, S.P.A.; DIAS, M.G.B.B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicol. Estud.*, v.9, n.3, p.439-448, 2004.
- GASPARIN, J.L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- HODGES, L.V.S.D.; NOBRE, A.P.M.C. O uso de estratégias metacognitivas como suporte à compreensão textual. *Rev. Eletr. Educ.*, v.6, n.2, p.476-490, 2012.
- INAF BRASIL. Indicador de alfabetismo funcional: principais resultados. *Instituto Paulo Montenegro*, 2011. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2013.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório Nacional PISA 2012 - Resultados brasileiros. Brasília, 2012. *INEP*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2014.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-61.
- KOCH, I.G.V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2011.
- LUNARDELLI, M.G. *Um haikai para o estágio, um estágio para o haikai*: diálogos sobre o gênero discursivo e a formação docente inicial. 2012. 320f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- MACHADO, M.A.R. Compreensão de textos: o papel das inferências. *UEG Revista*, v.1, n.2, p.143-158, 2005.
- MARCUSCHI, L.A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. *Leitura: Teoria e Prática*, v.5, p.21-44, 1985.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MACHADO, A.R.; DIONISIO, Â.P.; BEZERRA, M.A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.
- MARCUSCHI, L.A. *Compreensão textual como trabalho criativo*. In: CADERNO DE FORMAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS. Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 89-103.
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Estratégias de aprendizagem podem reduzir a diferença de desempenho entre os estudantes mais e menos favorecidos? *PISA em foco*, jul. 2013.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.
- RODRIGUES, R.H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p.184-207.
- ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E.O.; ROJO, R. *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: MEC, 2010, p.184-207.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escolar. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramento na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.15-36.
- ROJO, R. *Escola conectada: os multiletramento e as TIC*. São Paulo, Parábola, 2013.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- STREET, B.V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.
- STREET, B.V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.
- STREET, B.; STREET, J. A escolarização do letramento. In: STREET, B.V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p.121-144.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.