



Ministério da Educação – Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 13 – Ano VII – 05/2018
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

STOP MOTION: UMA POSSIBILIDADE PARA LETRAMENTO LITERÁRIO E MULTIMODAL NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO

Prof.^a MSc. Gisele de Freitas Paula Oliveira
Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Doutoranda em Estudos Linguísticos pela
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Docente do Colégio Militar de Belo Horizonte
<http://lattes.cnpq.br/746246357133352>
E-mail: gisele.ipb@hotmail.com

Prof. MSc. Renato Pereira Aurélio
Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Doutorando em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG
Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Espírito Santo - IFES - Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0139264188166274>
E-mail: renato.aurelio@ifes.edu.br

Resumo: Este artigo objetiva relatar o resultado de uma ação de ensino voltada para o letramento literário e multimodalidade. O referencial teórico utilizado aponta para a problematização do letramento, particularmente o letramento literário, e a necessidade de trazer a multimodalidade para sala de aula já que vivemos o “Princípio da Irreversibilidade”. Com isso, entendemos que ações pedagógicas baseadas na concepção de letramento visam o agenciamento do sujeito aprendiz, o qual, além de dominar a tecnologia da escrita, toma consciência da realidade que o cerca, nela atua, transforma e é transformado. Aqui se estabelece também a concepção de letramento literário, o qual visa o letramento por meio dos textos literários, não apenas como uma forma diferenciada de escrita, mas como uso social da escrita que deve ser efetivamente dominado. Metodologicamente esse trabalho é

de natureza qualitativa, sendo o diálogo entre os diversos sujeitos envolvidos nas ações o norteador tanto das pesquisas realizadas quanto da execução das atividades pedagógicas que culminaram na transformação de textos dramáticos de Gil Vicente em narrativas produzidas com a técnica de *stop motion*. Diante das ações desenvolvidas podemos ter pelo menos três conclusões: a primeira é que optar pelo letramento ideológico pode contribuir mais efetivamente para a formação de um cidadão mais agente socialmente, a segunda é que a escola ainda precisa de mudanças em suas ações para promover a função humanizadora da literatura e, por fim, que a produção de textos multimodais ainda é um desafio para o contexto pesquisado.

Palavras-chave: letramento, letramento literário, multimodalidade.

Introdução

Este artigo objetiva relatar o resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio do curso técnico de Agropecuária do Instituto Federal do Espírito Santo - *Campus* Montanha. Essa foi uma ação voltada para o letramento literário e multimodalidade. O referencial teórico utilizado aponta para a problematização do letramento, particularmente o letramento literário, e a necessidade de trazer a multimodalidade para sala de aula já que vivemos o “Princípio da Irreversibilidade”. Com isso, entendemos que ações pedagógicas baseadas na concepção de letramento visam o agenciamento do sujeito aprendiz, o qual, além de dominar a tecnologia da escrita, toma consciência da realidade que o cerca, nela atua, transforma e é transformado.

Aqui se estabelece também a concepção de letramento literário, o qual visa o letramento por meio dos textos literários, não apenas como uma forma diferenciada de escrita, mas como uso social da escrita que deve ser efetivamente dominado (cf. COSSON, 2007). Nesse contexto sócio-histórico, não seria bom senso deixar de lado as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as novas formas de produção e recepção do texto escrito (que agora já não deve ser concebido como linear, especialmente em ambiente digital), ou seja, é necessário reconhecer que a comunicação passa a ser multimodal uma vez que novos elementos como som, cor e imagens integram-se ao texto escrito de forma constitutiva e que dele não podem ser separados sem causar-lhe prejuízo na produção de sentido. A presença da multimodalidade faz com que o conteúdo a ser apreendido pelo leitor seja transformado, afinal, sua mensagem e seu conteúdo não

estão presentes apenas no texto escrito (cf. MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006). Metodologicamente esse trabalho é de natureza qualitativa, sendo a dialogia a metodologia utilizada para compreender o processo de letramento e os diversos sujeitos envolvidos nas ações dessa pesquisa.

Letramentos (s)

O filme *Central do Brasil*, de produção brasileira e estrelado por Fernanda Montenegro, embora não seja uma produção recente, trata de uma questão muito importante para a sociedade brasileira: o uso social da escrita. Nessa produção, a personagem principal, Dora, trabalha na estação Central do Brasil escrevendo cartas para aqueles que são analfabetos e que, embora se envolvam socialmente com a escrita, não dominam essa tecnologia. A retomada desse filme é um exemplo claro do que a Linguística Aplicada tem recorrentemente diferenciado: alfabetização versus letramento. Diferenciar esses termos não é tarefa fácil em um texto que se pretende breve como esse. No entanto, tentaremos fazer de maneira sucinta e coerente.

Para Rojo (2009, p. 98) “o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmico)”, em outros termos, podemos dizer que alfabetizada é aquela pessoa que aprendeu a ler e a escrever. No entanto, mesmo não dominando a leitura e a escrita, ou seja, sendo analfabeto, o sujeito pode estar envolvido em práticas sociais em que elas circulam, como as pessoas do filme que iam até Dora para escrever uma carta por elas. Isso nos mostra que mesmo não sabendo decodificar letras e sons, o sujeito analfabeto pode participar de práticas de letramento. Por isso, concordamos com Rojo (2009, 98) ao declarar que “podemos dizer que as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita [...]”. Ainda conforme a autora (ibid),

letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Com isso queremos dizer que está implicado nessa perspectiva que não se trata apenas de ter a competência de leitura e escrita, é necessário saber fazer uso social dessas competências, respondendo as demandas sociais que as envolvem continuamente. Nesse ponto, interessa-nos lembrar a declaração de Soares (2014, p. 71) que diz:

As competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito. Em outras palavras, o letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica. Portanto, é difícil especificar, de uma maneira não arbitrária, uma linha divisória que separaria o indivíduo letrado do indivíduo *iletrado*.

É por esse motivo que é mais coerente pensar em níveis de letramento, afinal, o sujeito pode ser letrado em determinadas práticas de escrita e leitura e em outras não. Não há dúvidas que na sociedade na qual estamos inseridos a escola é uma grande agência de letramento, embora não seja a única. Ela é a responsável por introduzir institucionalmente os sujeitos estudantes ao mundo da escrita e, segundo Kleiman (1995, p.20),

preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção da escola.

Nas práticas dominantes de letramentos, o que é possível perceber é a escrita como um produto completo e fechado em si mesmo, sem conexão com as condições de produção nas quais está inserida e, por isso, a interpretação do texto escrito se relaciona somente com a lógica interna da construção escrita, sem nenhuma conexão ou dependência das condições sócio-históricas de produção. Kleiman (1995) diz que esse modelo, que é conhecido como autônomo – não por buscar a autonomia do sujeito que está em processo de letramento, mas por defender a autonomia da escrita – possui pelo menos três características principais: correlação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo, visão dicotômica entre oralidade e escrita e, atribuição de qualidades especiais à escrita e àqueles povos ou grupos que a utilizam.

Em relação à primeira característica, o problema se dá porque normalmente os grupos que não utilizam a escrita são comparados com os que a usam e nisso são inferiorizados, como se fosse um prejuízo cultural inestimável não fazer uso dessa tecnologia. O perigo é que com isso instaura-se um modelo cultural como correto, que seria o letrado-escolarizado, e espera-se que todos os outros que sejam diferentes passem a seguir esse padrão. Quando assim se pensa, a tendência é homogeneizar as culturas, destruir as subjetividades e reproduzir preconceitos.

No que diz respeito à visão dicotômica entre oralidade e escrita, estabelece-se um equívoco ao pensar que a escrita é sempre planejada e formal enquanto a fala é não-planejada e informal. Acontece que a relação entre oralidade e escrita se dá ao longo de um contínuo, que vai desde o informal até o formal, e há entre essas modalidades relações intercambiáveis que podem ser percebidas nos gêneros discursivos, como nos anúncios de classificados, por exemplo. Neles, embora o texto seja escrito, há nítidas marcas de oralidade, como o tom informal. Não temos, portanto, dois sistemas linguísticos diversos, temos duas realizações de um mesmo sistema e essas acontecem de maneiras diferenciadas.

Além disso, defender que o texto escrito diminui a característica interpessoal da interação é um equívoco que logo se desfaz ao lembrarmos os estudos de Bakhtin. Para esse autor, a natureza da linguagem (seja qual for a modalidade) é sempre entre um eu e um outro, portanto, é interpessoal e dialógica. Dialógica não apenas nos sentido restrito da palavra (como diálogo face a face), mas dialógica também porque todo enunciado (ou texto) é um elo na corrente ininterrupta da comunicação humana, afinal, ao enunciar, o sujeito – que é todo constituído de discurso – valora e se posiciona diante das diversas vozes que atravessam os objetos, acontecimentos, fatos e pessoas e etc. e, assim, produz a sua enunciação de maneira responsiva e responsável. Essa já nasce preche de respostas, as quais constituirão um dever. Diante disso, “a oralidade e a escrita podem ser investigadas não apenas da perspectiva da diferença, mas também da perspectiva da semelhança, do compartilhado” (cf. KLEIMAN, 1995).

Por último, em relação à atribuição de qualidades especiais à escrita, há uma forte divulgação de que em os processos mentais orais são mais simples, voltados para as questões vitais da vida humana e se relacionam mais com a subjetividade e traição, enquanto em grupos que têm a escrita, o pensamento seria

mais complexo e inovador. Além disso, associa-se à aquisição da escrita por uma sociedade uma variedade de consequências positivas, não apenas nos aspectos cognitivos, mas também no âmbito social. Ocorre que, conforme Kleiman (1995) mostra, baseando-se nos estudos de Graff(1979), não há nenhuma evidência histórica e relação direta entre alfabetização e mobilidade social e, além disso, “o modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (KLEIMAN, 1995). Além do modelo autônomo de letramento, há um segundo tipo denominado como ideológico. Esse reconhece a natureza sócio-histórica do letramento, ou seja:

nessa perspectiva o pressuposto é que as consequências do letramento estão intimamente relacionadas com processos sociais mais amplos, determinadas por eles, e resultam de uma forma particular de definir, de transmitir e de reforçar valores, crenças, tradições e formas de distribuição de poder. [...] as consequências do letramento são consideradas desejáveis e benéficas apenas por aqueles que aceitam como justa e igualitária a natureza e estrutura do contexto social específico no qual ele ocorre. Quando não é esse o caso, isto é, quando a natureza e a estrutura das práticas e relações sociais são questionadas, o letramento é visto como um instrumento da ideologia, utilizado com o objetivo de manter as práticas sociais correntes, acomodando as pessoas às condições vigentes (SOARES, 2014, p. 76)

Compreender o modelo ideológico de letramento é possibilitar uma compreensão crítica da realidade, o que está relacionado com o agenciamento do sujeito em processo de letramento e resgate de sua cidadania, especialmente em relação aos grupos marginalizados. Essa visão se aproxima da concepção paulo-freiriana de alfabetização, a qual argumenta a favor não de uma acomodação do sujeito à conjuntura social, mas a construção de identidades, resgate da auto estima, valorização das subjetividades e agencia social, portanto, uma alfabetização revolucionária.

Nesse ponto, é importante também refletir sobre a ampliação continua e rápida dos novos meios de comunicação e a agilidade da circulação da informação, os quais fazem emergir a necessidade de diversidade de letramentos, ou seja, de letramentos múltiplos, dentre eles o digital. O fato é que na sociedade que vivemos, independente de ter o computador em casa ou não, o uso da tecnologia digital está nas ações mais simples do dia a dia, como sacar dinheiro em um caixa eletrônico,

até as mais complexas, como uma pesquisa acadêmica. Está posto para nós o “Princípio da Irreversibilidade”, ou seja, “independente de se ter ou não o computador, a sociedade como um todo se utiliza da tecnologia e se transforma num ritmo digital, afetando todos os indivíduos a ela pertencentes” (MATTOS, 2011).

Nesse meio digital, a escrita adquire novos contornos e a tradicional leitura linear, de cima para abaixo, da esquerda para a direita é significativamente alterada com a inserção de cores, imagens, música, links de hipertexto e outros. Isso faz com que concepção de leitura também passe por uma importante mudança, afinal, ler em ambiente digital passa a ser um exercício da opção de trajetória escolhida pelo leitor, tornando-o muito ativo na experiência de ler. Ao final o leitor torna-se co-autor do texto construído conforme seu caminho percorrido, pois é resultado de suas escolhas de leituras.

Tudo isso traz grandes desafios para a escola, pois além de precisar estender a noção de alfabetização para letramento (especialmente o modelo ideológico), já se é urgente a necessidade de trabalhar letramentos múltiplos, valorizados ou não, globais ou locais, portanto, que venham de diferentes culturas, das diversas esferas de ação humana, com diversos gêneros, e, além disso, multimodais.

Letramento Literário

A presença do texto literário na escola faz parte da tradição escolar embora sua relevância não tenha consenso entre aqueles que trabalham com ele. Para uns, esses textos já estão ultrapassados e não interessa em nada a escola de hoje. Para outros, a literatura não acrescenta muito ao conhecimento de vida e de mundo que já possuem e, para outros, ela é um apêndice da disciplina de Língua Portuguesa e, como apêndice, é vista como de menor importância.

Ocorre que, conforme Cosson (2007, p.16) argumenta, a literatura consegue aglutinar linguagem, palavra e escrita e “no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos”. A literatura tem essa condição de criar elos entre o passado, o presente e o futuro por carregar em si diversos

saberes sobre o homem e sobre o mundo. Por isso é que Cosson (2007, p. 17) diz que

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

A literatura abre portas para o diálogo com um outro desconhecido meu que pode constituir-me, transforma-me e integrar-me. Como lugar da palavra, na literatura temos também lugar de embate, de diversas valorações sociais, com as quais o eu pode dialogar, concordar, assumir como próprio ou refutar, opor-se. Nesse diálogo o sujeito reconhece-se como centro de valor, constitui e segue constituindo sua subjetividade à medida que se relaciona com o outro e responde ativamente a esse diálogo. Por isso podemos dizer com Cosson (2007) que a literatura nos humaniza, o problema está no rumo que ela toma na escolarização.

Se pararmos para refletir, ainda que sem aquele compromisso científico de desenvolver uma pesquisa que comprove ou refute nossas impressões, sobre como normalmente se dá a presença da literatura na escola regular brasileira, vemos uma significativa mudança entre a função da literatura no ensino fundamental e no ensino médio.

No ensino fundamental a literatura é inserida com a função desenvolver a capacidade de leitura do estudante, ou seja, formar um leitor. Para isso, poemas, narrativas de ficção, textos divertidos e toda gama de textos que se enquadra em “literatura infanto-juvenil” são trabalhados. A dificuldade é que com o leitor já “formado” no ensino fundamental, esse chega ao médio sem interesse de continuar lendo, afinal, a capacidade de leitura já foi adquirida, ainda que com algum tipo de déficit, no ensino fundamental. A que se presta, então, a literatura no ensino médio? De um modo geral, a apresentar uma historiografia da literatura, particularmente a brasileira, apresentar os autores e obras, as características das escolas literárias, o estudos dos gêneros literários, das figuras de linguagem. E os textos literários, cada vez mais escassos, quando lidos, aparecem em fragmentos. Quando não é assim, o que se apresenta nas aulas de literatura são produções contemporâneas (filmes, músicas, seriados, etc) “com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a

voz se fazem cada vez mais presentes com muito mais intensidade que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários” (COSSON, 2007).

Seja como for, o que se nota, tanto no ensino fundamental, como no ensino médio, que a função humanizadora da literatura não está sendo ensinada na escola regular. Mas como desenvolver esse papel humanizador da literatura na escola? É claro que a resposta não é simples, mas certamente ela passará pelo processo de leitura.

A leitura precisa ser entendida não como uma ação solitária, na qual o leitor corre os olhos sobre as páginas e decodifica as letras. Também não deve concebida como uma extração do sentido do texto, que está ali, dado pelo seu autor. É necessário partir do princípio de que os leitores, ao produzirem sentido ao que leem, estão produzindo respostas ativas, responsiva e responsáveis aos enunciados que leem. Estão avaliando as diversas vozes que atravessam a obra literária e, ao orquestra-las, confrontando com sua própria voz, posiciona-se diante delas. A leitura, diante disso, é diálogo e interação, princípio inegável da linguagem (cf. Bakhtin, 2006).

Ao se colocar em diálogo o sujeito se põe à escuta do outro, da sua voz, dos seus valores. É claro que a palavra nesse diálogo pode se tornar uma arena, no entanto, não podemos negar a sua capacidade de colocar frente a frente um eu e um outro. E é nesse local de interação que se aprende a ver os fatos, os acontecimentos, os eventos, as pessoas, enfim, o mundo, por outro olhar, que mesmo não sendo assumido como seu, ajuda a compreender o outro. E é nessa condição de interagir um eu e um outro que emerge a literatura como humanizadora.

E essa outra forma de ler – essa leitura dialógica – é possível ser trabalhada na escola. E por isso pode-se falar em letramento literário, o qual “busca formar uma comunidade de leitores e, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo” (COSSON, 2007) os quais, por meio da leitura literária dialógica, possam constituir-se sujeito e reconhecer sujeitos, compreendendo o ser humano como um ser de linguagem.

Stop Motion: uma experiência multimodal

O desafio de trabalhar o letramento literário na escola é muito grande e por vários motivos: falta de infraestrutura como livros e biblioteca, a ausência de rotina de leitura pelos alunos, o currículo apertado que nos direciona a conteúdos mais “objetivos” do que a leitura de textos literários, enfim. A verdade é que frequentemente precisamos driblar a conjuntura e buscar rotas alternativas para seguirmos o caminho que julgamos o mais adequado para o ensino.

Não foi diferente para nós quando em 2016 estávamos, mais uma vez, com uma turma grande de primeiro ano do Ensino Médio, no IFES Campus Montanha e, novamente, nos deparamos com os textos de Gil Vicente, mais especificamente os autos da Barca do Inferno, do Velho da Horta e da Alma. E, ao olhar novamente para eles e recordar de experiências anteriores (às vezes bem sucedidas, às vezes não) optamos por tentar conciliar o letramento literário com letramento digital dessa vez, como forma de trabalhar também a multimodalidade.

Para desenvolver o que chamamos nesse trabalho de leitura literária dialógica, seguimos as estratégias de letramento literário sugeridas por Cosson (2007). Como não conseguiremos expor nesse texto a proposta do autor, sugerimos ao leitor interessado que vá até obra e invista um tempo para lê-la, o que valerá muito a pena. Nesse processo de leitura dialógica conseguimos uma interação muito interessante com os alunos entre si, os alunos com a obra, os alunos, a obra e outros textos, enfim, realmente vimos um processo dialógico acontecendo. Claro que nem sempre foi fácil desenvolver esse trabalho em uma turma com 40 adolescentes, mas foi possível.

Alinhado com esse trabalho, trouxemos uma proposta de letramento digital sugerida no site do Projeto Redigir da FALE/UFMG (<https://sites.google.com/site/redigirufmg>). Nele encontramos tanto a sugestão didática de ensino da técnica *stop motion* quanto um passo a passo de roteiro para produzi-lo. Fizemos alguns ajustes para que a produção final se tratasse de uma adaptação dos autos de Gil Vicente para uma narrativa construída com a técnica pesquisada e, ao final, faríamos o nosso “Curta o curta” na escola.

No dia marcado fizemos a mostra dos vídeos e o interesse pelas produções foi unânime. Interessante foi observar ao longo desse processo, de letramento literário e letramento digital, que nossos alunos tiveram muito mais

dificuldade em desenvolver as atividades de letramento digital do que as do letramento literário. Isso pode ser notado nas dificuldades que muitos grupos tiveram em utilizar o aplicativo para produzir suas narrativas, na adequação do cenário, som, iluminação, enquadramento e narração. Embora não tenhamos avaliado com rigor científico os motivos dessas dificuldades, parece-nos que o fato de se colocar-se como agente no processo de produção do stop motion é que trouxe grande desafio. Nossos alunos estavam acostumados a receber os textos digitais, não a produzi-los. Por isso, quando se viram diante da complexidade que envolve a produção de um texto multimodal, eles se deram conta de como é trabalhar com diferentes semioses para produzir sentido e, para eles, isso não foi tarefa fácil.

A título de acabamento

Discutimos nesse artigo sobre o uso social da escrita e o conceito de letramento(s). Falamos também sobre a literatura na escola brasileira e a necessidade de fazer da nossa prática escolar com texto literário um processo de letramento literário e, por tanto, humanizador. Em seguida, apresentamos resumidamente nossa experiência de letramento literário e digital com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio do IFES Campus Montanha e chegamos ao final desse trabalho com algumas impressões que gostaríamos de compartilhar.

A primeira delas é que não podemos perder de vista que toda ação pedagógica é uma ação política. Assim, se optamos por trabalhar o letramento numa perspectiva autônoma ou numa perspectiva ideológica, os possíveis resultados desses processos serão diferentes. E no contexto político social no qual estamos inseridos, certamente, o letramento ideológico contribui muito mais para a forção de um sujeito que consiga desenvolver sua cidadania.

A segunda é que, no contexto brasileiro, a escola é a mais relevante agência de letramento literário, por isso, é preciso buscar mudanças em suas ações no trabalho com o texto literário para a função humanizadora dele seja realmente alcançada e a formação de sujeitos mais abertos ao diálogo e à multiculturalidade seja efetiva. Acreditamos que esse seja um caminho possível para redução dos preconceitos, sejam eles quais forem.

Por fim, a experiência com o letramento digital no nosso contexto nos mostrou que embora aqueles alunos tivessem ampla circulação no ambiente digital e compartilhassem vários textos multimodais diariamente, ficou nítido para nós que a produção de textos multimodais ainda é um processo embrionário para eles e que precisa ser mais desenvolvido nos anos finais da Educação Básica, afinal, o “Princípio da Irreversibilidade” nos deixa claro que o mundo digital é um caminho pelo qual entramos e que não tem como voltar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. (VOLOSHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007

KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. **Novos Letramentos, Ensino de Língua Estrangeira e o papel da escola pública no Século XXI**. In: JORDÃO (org). Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X, vol.1, 2011.

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review* - Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 05/2018

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

www.facebook.com/revistavozesdosvales

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico divulgado nos programas brasileiros *Stricto Sensu*

(Mestrados e Doutorados) e em universidades de 38 países,

em diversas áreas do conhecimento.