

GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS E ENSINO: UMA PROPOSTA DE MATRIZ DE LEITURA¹

Rosivaldo GOMES (UNIFAP)²

RESUMO

A existência de múltiplas linguagens sempre marcou o processo de comunicação e interação humana, todavia o posicionamento de assumir outros sistemas, recursos semióticos ou linguagens/semioses como objetos de estudo e ensino, tanto para leitura quanto para escrita, é algo ainda muito novo, considerando-se as transformações tecnológicas pelas quais a sociedade hipermoderna está passando atualmente e que têm afetado fortemente a escola. Nesse viés, pode-se afirmar também que as discussões sobre textos de gêneros multissemióticos/multimodais (impressos e digitais) já ocupam lugar de destaque em vários temas de pesquisa no campo de linguagem no contexto brasileiro, principalmente na área da Linguística Aplicada, contando ainda com trabalhos de autores sobre multimodalidade ou multissemiose, contudo ainda são poucos os trabalhos que visam discutir e apresentar propostas metodológicas sobre como trabalhar a leitura de textos de gêneros multissemióticos nas práticas do letramento escolar. Nessa direção, o objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de matriz (protótipo) para leitura de textos de gêneros multissemióticos. Inicialmente, discute-se a leitura em uma perspectiva multissemiótica, fundamentando-se essa visão a partir dos estudos sobre multissemiose e linguagens híbridas. Em seguida, a partir da abordagem bakhtiniana, são apresentados os conceitos de intercalação e hibridismo, como conceitos importantes na e para a compreensão de textos multissemióticos. Por fim, apresenta-se os caminhos e o delineamento da proposta de matriz com capacidades de leituras e expectativas de aprendizagem de textos de gêneros multissemióticos impressos e digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Gêneros Multissemióticos, Matriz.

RÉSUMÉ

L'existence de plusieurs langues a toujours marqué le processus de communication et de l'interaction humaine, cependant la position à prendre sur d'autres systèmes, les ressources sémiotiques ou langages/sémiosis comme objets d'étude et d'enseignement, tant pour la lecture et pour l'écriture, il est encore quelque chose de très nouveau, considérant que les transformations technologiques que subit actuellement la société hypermoderne et qui ont fortement affecté l'école. Dans ce biais, on peut aussi dire que les discussions sur les textes multi sémiotiques/genres multimodaux (imprimés et numériques) occupe déjà une place de premier plan dans divers sujets de recherche dans le domaine des langues dans le contexte brésilien, en particulier dans le domaine de la linguistique appliquée, comptant encore avec des travaux d'auteurs sur la multimodalité ou la multi sémiologie, cependant il existe encore peu d'études visant à discuter et à présenter des propositions méthodologiques sur la manière de travailler la lecture de textes de genres multi sémiotiques dans les pratiques de littératie scolaire. Dans ce sens, l'objectif de cet article est de présenter un modèle (prototype) de proposition pour la lecture de textes des genres multi sémiotiques. Dans un premier temps, on présente quelques

¹ Este trabalho integra parte de discussões feitas na tese de doutorado intitulada *Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio*, defendida em 2017, no Programa de Linguística Aplicada/TEL/UNICAMP, sob orientação da profa. Dra. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça.

² Prof. Adjunto do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá. rosivaldounifap12@gmail.com.

discussions à propos de modèles de lecture. Ensuite, la lecture est discutée dans une perspective multi sémiotique, en se basant sur cette vision issue des études sur les langages multi sémiologiques et hybrides. Enfin, on présente les chemins de la proposition de matrice avec des capacités de lisibilité/lecture et des attentes d'apprentissage de textes de genres multi sémiotiques imprimés et numériques.

MOTS-CLÉS: Lecture, Genres multi sémiotiques, Matrice.

1 Introdução

o entrecruzamento de linguagens e o crescente espaço dedicado às semioses não verbais tornaram-se um padrão recorrente em vários gêneros mais atuais. Isso pode ser observado em propagandas institucionais, em textos expositivos de livros didáticos das mais diversas disciplinas, em artigos de divulgação científica, em cartilhas educativas, etc. A recorrência à mistura do sistema verbal com imagens para produzir sentido tem funcionado, nesses contextos, tanto como uma estratégia persuasiva quanto como um facilitador do acesso à informação (MENDONÇA, 2010, p. 3).

A citação acima, que serve como guisa de contextualização deste artigo, busca situar algumas reflexões, aqui feitas, a respeito de estudos que visam a discutir as intrínsecas relações multissemióticas que constituem – ou melhor sempre constituíram – os textos. Nessa perspectiva, o trabalho com a leitura e a produção de textos, que apresentam integração de múltiplas linguagens em suas estruturas composicionais, apresenta-se como tema de interesse constante de pesquisas, nos últimos 20 anos, no contexto não só nacional, mas também internacional, sendo fundamentas a partir de estudo de diversos autores (GOMES, 2017; GRIBL, 2009; RIBEIRO, 2016; DIONÍSIO, 2006; ROJO 2013; KRESS, GUNTHER, VAN LEEUWEN, 2001, 1996; KRESS, 2003; JEWITT, 2009; JEWITT, KRESS, 2003, para citar alguns), que buscam mostrar como essas relações são estabelecidas nos textos multissemióticos/multimodais e os efeitos de sentidos que são criados.

Além disso, as discussões sobre textos de gêneros multissemióticos/multimodais (impressos e/ou digitais) também tornaram-se tema de grande relevância e de interesse de pesquisas no campo da linguagem no contexto brasileiro, principalmente na área da Linguística Aplicada a partir dos estudos oriundos do Grupo de Nova Londres (1996), de Cope e Kalantzis (2006, 2009a) a respeito da noção de multiletramentos/multiplicidade linguística e cultural, contando ainda com os trabalhos de autores sobre multimodalidade (KRESS, 2000; COPE; KALANTZIS, 2009b; KRESS, 2010; JEWITT; KRESS, 2003; JEWITT, 2008, 2005; DIONÍSIO, 2006) ou multissemiose em outras semióticas e conjugadas

com a visão bakhtiniana de gêneros híbridos/intercalados (ROJO, 2013; GRIBL, 2009, GOMES, 2017, SANTAELLA, 2014).

Nessa direção, apoiando-me nesses últimos estudos que se fundamentam na vertente bakhtiniana e em alguns autores que tratam sobre significados multiplicativos em textos de gêneros multissemióticos/multimodais e sobre linguagens híbridas envolvidas na constituição de textos/enunciados, neste artigo, apresento uma proposta de matriz para leitura de textos de gêneros multissemióticos. A ideia é apresentar uma proposta de matriz (protótipo) com algumas capacidades que podem auxiliar professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio no trabalho com a leitura de textos de gêneros multissemióticos.

O artigo organiza-se em três seções. Na primeira, discute-se a leitura em uma perspectiva multissemiótica, fundamentando-se essa visão a partir dos estudos sobre multissemiose e linguagens híbridas. Em seguida, a partir da abordagem bakhtiniana, são apresentados os conceitos de intercalação e hibridismo, como conceitos esses importantes na e para a compreensão de textos multissemióticos. Por fim, apresentam-se os caminhos e o delineamento da proposta de matriz com capacidades de leitura e expectativas de aprendizagem de textos de gêneros multissemióticos impressos e digitais.

2 Leitura: uma perspectiva multissemiótica

A leitura, compreendida como objeto de pesquisa, de ensino e trabalhada nas práticas do letramento escolar tornou-se foco de estudo de diversas pesquisas acadêmicas e também se constitui, hoje, como um campo cujas pesquisas diferenciam-se bastante daquelas feitas nos anos de 1970, 1980 e 1990, sobre esse tema. Além disso, na área de estudos da linguagem inúmeros são os autores que, no Brasil, a partir de meados dos anos 80 e início dos anos 90 do século passado, começaram a realizar – e ainda realizam – investigações que objetivam a compreender a leitura como um fenômeno cognitivo, dinâmico, interativo, libertador.

Mais recentemente, passou-se a defender também que leitura e escrita estão intrinsecamente relacionadas com diversos usos sociais da linguagem, que dizem respeito a várias *práticas e eventos de letramentos*, conforme postulado pelos Novos Estudos do Letramentos (STREET, 1984, 1995; KLEIMAN, 1995, ROJO, 2009).

Além disso, a leitura tem sido compreendida ainda como um ato de *compreensão ativo-responsiva (réplica ativa) e como um ato crítico*, tal como se pode depreender dos postulados teóricos feitos pelos estudos de Bakhtin e seu Círculo e das discussões sobre Letramentos Críticos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MONTE MÓR, 2013), os quais propõem que ler e escrever são atividades sociais e que o significado discursivo deve ser entendido no contexto social e histórico das relações de poder e não apenas como o produto ou a intenção de um autor.

Mais recentemente, a partir de estudos sobre as múltiplas linguagens que constituem os textos contemporâneos, a leitura passou a ser discutida com base nos estudos sobre multimodalidade/multissemiótica, tendo em vista que as novas práticas de letramento, exigidas pelos textos contemporâneos, ampliaram a noção do conceito de letramento “para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 44), sendo possível falarmos em letramento visual (STOKES, 2002; CALLOW, 1999) ou letramento multimodal (KRESS, 2003; KRESS; JEWITT, 2005).

Nesse sentido, a existência de múltiplas linguagens sempre marcou o processo de comunicação e interação humana, todavia o posicionamento de assumir outros sistemas, recursos semióticos ou linguagens/semioses (ROJO, 2012; 2013; SANTAELLA, 2001; LEMKE, 2010[1998]; 2009) como objetos de estudo tanto para leitura quanto para produção textual (impressa e/ou digital) é algo ainda muito novo, considerando-se as transformações tecnológicas pelas quais a sociedade hipermoderna (LIPOVETSKY, 2004) está passando hoje.

Nesse sentido, de fato, os textos/enunciados que circulam atualmente apresentam a integração de linguagens que possibilita, a esses textos, novos modos de significação (ROJO, 2013). Nesses termos, consequentemente

no caso de textos multimodais, ou seja, daqueles textos compostos por várias modalidades sócio-semióticas que não só a verbal, o leitor precisa reconhecer outras unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. Imagem, som, movimento, design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 39).

Como visto pela citação apresentada, as autoras defendem que atualmente estamos inseridos em uma sociedade cada vez mais multissemiótica/multimodal e que dispõe de

múltiplas linguagens que são usadas na construção de textos/enunciados e discursos em determinados gêneros discursivos. Sobre isso, pode-se dizer, também, que graças ao fato de que hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de leitura e escrita (ROJO, 2013) que configuram a hibridização de linguagens (verbal, imagens estáticas e reconfiguradas computacionalmente, imagem em movimento, sons, áudio, etc.) novos gêneros estão surgindo, os quais têm influenciado e modificado os modos de ler e escrever contemporâneos, bem como apresentado novos desafios às teorias de letramento, aos educadores e à escola (PAES DE BARROS; COSTA, 2012).

O que estamos vivenciando, portanto, como destaca Rojo (2013) é a extrapolação de gêneros dos ambientes digitais para os impressos (por exemplo, no livro didático), sendo que esses novos gêneros (multissemióticos/multimodais) convocam novos (multi)letramentos (COPE; KALANTZIS, 2006; ROJO, 2013, 2017) e também letramentos críticos, na medida em que orquestram, em sua composição, imagens e outras semioses, implicando dessa maneira múltiplas formas de significar aspectos relacionados a práticas socioculturais e ideológicas, situadas em determinados contextos.

Além dessas discussões a respeito da contribuição dos estudos sobre letramentos para o ensino de leitura de textos de gêneros multissemióticos, válida também é a proposta teórica feita por Santaella (2012), ao tratar a respeito da integração de linguagens/semioses em textos de gêneros multissemióticos. De acordo com a autora, as relações entre texto e imagem podem ser observadas por meio de variadas relações, mas ressalta três tipos de relações específicas: *as relações sintáticas, as relações semânticas e as relações pragmáticas*.

Neste artigo, apresentam-se apenas as discussões feitas pela autora sobre as relações semânticas, pois é possível aproximá-las da visão de Lemke (2010[1998]), para quem a hibridização de linguagens/semioses em um texto gera o que o autor denomina de *significados multiplicativos*. Além disso, essa perspectiva teórica apresentada pela autora constitui parte da fundamentação teórica que serviu de base para a elaboração da matriz de leitura de textos de gêneros discursivos em que a marca da multissemiose/multimodalidade se faz presente.

Nesse sentido, conforme Santaella (2012), as relações semânticas presentes em textos em que há a articulação de linguagens/semioses na composição de uma mensagem – em dado gênero –, pode ser do tipo: *a) dominância* (dependendo do tipo de enunciado/texto, ora a linguagem/semiose verbal escrita domina no nível informativo, ora a linguagem/visual

predomina, isto é, no querer-dizer enunciativo-discursivo e ideológico do texto há uma sobrevalorização de uma das duas linguagens/semioses (SANTAELLA, 2012).

A autora também destaca que as relações entre texto (verbal escrito) e imagem podem ser do tipo: **b) redundância**, isto é, quando há a repetição de informações no textual e na imagem daquilo que é visto e lido, o que contribui, conforme a autora, para a memorização do que é dito, sendo que nesse caso a imagem tem um papel inferior ao texto escrito.

Os dois últimos tipos de relações descritas por Santaella (2012) são: c) **complementaridade**, que ocorre quando a imagem e o texto têm a mesma importância, ou seja, a linguagem visual (imagem) integra-se à linguagem verbal (escrita) e juntas constituem o nível informativo do gênero e a relação de d) **discrepância ou contradição**, quando a combinação é equivocada ou desviante, pois, em alguns casos, a disposição, lado a lado, da imagem e do texto, não significa que se trata de adição de informações.

Essas classificações apresentadas por Santaella (2012) são interessantes para o estudo de textos de gêneros multissemióticos, uma vez que algumas linguagens/semioses podem estar presentes na composição desses textos³, quer sejam no impresso, como uma propaganda comercial ou institucional, quer sejam no digital, como por exemplo, em um infográfico digital interativo que pode tanto apresentar linguagem/semiose verbal-escrita (sistema semiótico linguístico) quanto linguagens visuais-sonoras (sistema semiótico visual e sonoro), isto é, linguagens híbridas.

Todavia, defende-se, neste artigo, tal como defendido por Rojo (2013) que essas teorizações de modalidades de linguagens, apresentadas por Santaella (2001)⁴ e a classificação feita em Santaella (2012), chamam excessivamente a atenção às formas e às relações entre diferentes linguagens/semioses em detrimento dos temas, das significações e das possibilidades de hibridização como fator que ajuda na constituição da significação e do conteúdo temático/axiológico/ideológico presentes nos gêneros, no sentido bakhtiniano do termo.

³ Vale considerar as limitações do material impresso que, por exemplo, não permite áudio e imagens em movimento.

⁴ As modalidades de linguagem apresentadas pela autora são: a) linguagens sonoras; b) linguagens sonoro-verbais; c) linguagens sonoro-visuais; d) linguagens visuais; e) linguagens visuais-sonoras; f) linguagens visuais-verbais; g) linguagens verbais; h) linguagens verbo-sonoras/oral; i) linguagens verbo-visuais; j) linguagens verbo-visuais-sonoras.

Contudo, por mais críticas que possam ser feitas a essas teorizações, considera-se que essas podem ajudar na compreensão do processo de hibridização de linguagens/semioses que constituem os textos/enunciados contemporâneos, já que se aproximam muito mais da produção, recepção e circulação das linguagens do que da extensão de uma gramática elaborada para análise do sistema semiótico linguístico e que fora estendida a outros modos de significação (ROJO, 2013).

Posto isso, é possível aproximar a proposta de Santaella (2001; 2012) às teorizações feitas por Bakhtin e seu Círculo, por acreditar-se, assim como Rojo (2013), Brait (2013) e Santaella (2014), que esse autor oferece ferramentas analíticas flexíveis para análise de textos/enunciados multissemióticos.

Assim, essas possibilidades de análise da relação entre texto (verbal escrito) e imagem (linguagens/semioses visuais) apresentadas por Santaella (2012), juntamente com os conceitos de intercalação e hibridismo, descritos na próxima seção, constituíram o conjunto de bases teóricas que ajudaram na composição da proposta de matriz de leituras para textos de gêneros multissemióticos.

3 Gêneros multissemióticos: hibridismo e intercalação nos textos

Bakhtin/Volochinov (1981[1929]), ao discutir a constituição e o funcionamento da língua/linguagem, destaca que os usos que fazemos dela ocorre a partir de relações concretas de interação (tanto do ponto de vista histórico, cultural, social quanto ideológico/axiológico), porém não de forma individualizada e sim a partir de relações dialógicas em situações situadas em determinados campos sociais ou esferas de comunicação.

Para Bakhtin (2003[1952-1953/1979]), as esferas/campos sociais da atividade humana estão intrinsecamente relacionadas com a utilização da língua e é nesse sentido que o autor concebe a ideia de *enunciado* em uma direção oposta aos estudos tradicionais da linguística, que o compreendiam em preceitos linguísticos/fraseológicos e não como real unidade da comunicação discursiva e ideológica (BAKHTIN, 2003[1952-1953/1979]).

Nessa esteira, o uso da linguagem efetua-se a partir de *enunciados concretos* e *enunciações* – gêneros do discurso orais, escritos, multissemióticos, midiáticos, hipermidiáticos e híbridos (LEMKE, 2010[1998]) – que irão refletir as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas ou campo. Nesses termos, Bakhtin (2003[1952-

53/1979]) propõe ainda que a unidade da enunciação é o enunciado concreto e não a sentença/oração como apontam os estudos tradicionais. Em outras palavras, a teoria bakhtiniana preocupa-se com o processo sócio-histórico-ideológico da língua e considera os sujeitos como agentes dialógicos e sociais.

Nesses termos, para o pensador russo, tomar como foco de estudo as estruturas da língua (palavras, orações) reduz a compreensão e a definição de enunciado que é situado socio-historicamente (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1981[1929]). Nesse sentido, os fatores extraverbais são fundamentais para a compreensão dos significados presentes nas enunciações existentes no processo de interação discursiva.

Ainda segundo Bakhtin (2003[1952-53]), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, sendo que o *outro ouvinte*, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma atitude ativo-responsiva. Nesses termos, para Volochinov/Bakhtin (1976[1926]) o discurso não é autossuficiente, já que ele nasce de uma “situação pragmática extraverbal”, ligada ao que Street (1984) e Heath (1982) denominam de práticas e eventos de letramentos diversos.

Sobre contexto enunciativo, Volochinov/Bakhtin (1976[1926]) destacam três elementos que compõem a situação extraverbal, os quais são essenciais para a compreensão do sentido de um enunciado e para estabelecer a interação entre os interlocutores: 1) *o horizonte espacial comum dos interlocutores* (a unidade do visível); 2) *o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores*; e 3) *sua avaliação comum dessa situação* (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1976[1926], p. 5).

No caso de ensino de leitura de textos de gêneros multissemióticos, esses três elementos são importantes, pois tornam autor e leitor “coparticipantes” que conhecem, percebem e avaliam a situação na qual os textos e os discursos são produzidos de maneira, se não igual, ao menos próxima, para que se estabeleça a interação (ANGELO; MENEGASSI, 2011) e a tomada da contrapalavra pelo leitor a partir do que leu.

Cabe mencionar, como alertam Rojo (2013) e Brait (2013), que muito embora as discussões do Círculo de Bakhtin estejam relacionadas com a linguagem verbal, nas teorizações desse autor não devem ser descartadas possibilidades de ampliação e ressignificação de suas ideias para além dos textos verbais escritos, uma vez que o próprio autor, ao discutir a noção de texto/enunciado, permite-nos pensar esse não somente como um

conjunto de signos verbais, mas também constituído de outras semioses, já que “se tomarmos o texto no sentido amplo de conjunto coerente de signos, então também as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos (produtos da arte)” (BAKHTIN, 2003[1952-53]).

Nesse sentido, Rojo (2013) utilizando-se de alguns desses conceitos, destaca que, apesar do Círculo de Bakhtin, com sua vasta e fecunda produção tenha privilegiado “como era de seu próprio tempo, o texto escrito, impresso, literário” (p. 19), apresenta conceitos e categorias que focam a *flexibilidade, o pluralismo e plurivocalidade dos enunciados e gêneros do discurso*. No caso desses últimos [gêneros] eles podem ser compreendidos como recursos disponíveis para construção de enunciações e significações nos quais o querer-dizer não há, exclusivamente, apenas uma semiose, mas também pode haver a hibridização e a intercalação de linguagens.

Assim, os textos multissemióticos/multimodais, enquanto enunciados concretos, refletem as condições e finalidades de cada campo/esfera da atividade humana por meio de seus conteúdos temáticos, estilos e formas composicionais, aspectos estes que estão indissociavelmente interligados no todo enunciativo-discursivo (BAKHTIN, 2003[1952/3]). É nesse sentido que as teorizações oriundas das discussões de Bakhtin e seu Círculo a respeito de hibridismo e intercalação tanto de gêneros quanto de linguagens (BAKHTIN, 1988[1934/1935/1975]), conforme discutem Rojo (2012; 2013), Brait (2013), Grillo (2009), têm apresentado questões teórico-metodológicas desafiadoras aos gêneros/enunciados contemporâneos multissemióticos e hipermediáticos. Todavia, como defende Rojo, esses desafios não podem ser encarados como impedimentos.

Para Brait (2013), por exemplo, as teorizações de Bakhtin e seu Círculo podem ajudar na compreensão da *dimensão verbo-visual de um enunciado*, pois segundo a autora, é importante reafirmar que as sugestões teórico-metodológicas que sustentam essa perspectiva vêm da compreensão de que os estudos de Bakhtin e do Círculo constituem contribuições para uma teoria da linguagem em geral e não somente para uma teoria da linguagem verbal, quer oral ou escrita.

Nesse sentido, hibridismo e intercalação são fenômenos cada vez mais comuns na constituição dos textos/enunciados multissemióticos contemporâneos. Esses conceitos, discutidos por Bakhtin (1988[1934-35]) têm sido apontados como ferramentas analíticas que ajudam na compreensão de que textos de gêneros multissemióticos não podem ser

compreendidos apenas pelo viés da caracterização linguística, i.e., apenas de forma tipológica, pois como defende Lemke (2010[1998]) a construção de significados/sentidos ou *designs* conforme o Grupo de Nova Londres (1996), principalmente em/nos textos multissemióticos contemporâneos, é realizada de forma multiplicativa e não apenas somática, já que

os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes (LEMKE, 2010[1998], p. 456).

Nessa esteira, os conceitos de hibridismo e intercalação são discutidos por Bakhtin (1988[1934-35]) como mecanismos de grande relevância para produção do plurilinguismo constitutivo do romance, já que nesse gênero pode existir a presença de outros gêneros (anotações de um diário, cartas, poema, etc.), literários ou extraliterários, a partir do processo de intercalação em que “conservam habitualmente a sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade linguística e estilística” (BAKHTIN, 1988[1934-35/1975], p. 124).

O autor destaca ainda que a intercalação de outros gêneros no romance permite delimitar e distinguir fronteiras entre o discurso autoral e o(s) gênero(s) intercalados, sendo possível se diferenciar partes ou fragmentos de um gênero intercalado do fluxo do romance. Já o processo de hibridização diz respeito, como salienta Bakhtin (1988[1934-35/1975]), à mistura de linguagens sociais no interior de um único enunciado, isto é, essa mistura impossibilita a dissociação entre gêneros/linguagens/semioses. Para o autor, esse processo é constitutivo da linguagem e das línguas, já que “pode-se realmente dizer que, no fundo, a linguagem e as línguas se transformam historicamente por meio da hibridização, da mistura das diversas linguagens que coexistem”. (BAKHTIN, 1988[1934-35/1975], p. 161).

Essas conceituações apresentadas por Bakhtin (1988[1934-35/1975]) sobre a hibridização como “a mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado”, podem ser aproximadas das propostas feitas por Santaella (2001; 2012) para as relações entre texto e imagem, ao discutir o hibridismo como sendo uma “mistura” ou um “cruzamento” entre semioses diferentes.

Para Brait (2013) as dimensões verbo-visuais de um enunciado, ou seja, dimensão em que tanto as linguagens verbais quanto as visuais desempenham papel constitutivo na produção de efeitos de sentido, não podem ser separadas sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido dos textos/enunciados, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente pela combinação/complementaridade das duas semioses.

A visão de Brait (2013) torna-se significativa também para a compreensão da leitura de textos de gêneros multissemióticos, todavia, amplia-se neste artigo essa visão apresentada pela autora no sentido de que não só a linguagem verbo-visual pode ser considerada na constituição de um enunciado concreto (gênero), mas múltiplas linguagens, já que a multissemiose/multimodalidade não se relaciona exclusivamente com o impresso, mas também com o digital/midiático, existindo, portanto, a ocorrência de outras semioses como a sonora, imagens em movimentos.

Por fim, cabe a ressalva de que, embora o caráter multissemiótico dos novos textos/enunciados, marcados pelo hibridismo e/ou intercalação de linguagens/semioses, mídias seja um fator a ser considerado nos efeitos de sentidos nos textos de gêneros multissemióticos, não se pode deixar de considerar também que esses gêneros são realizados/construídos em práticas sociais de linguagem, e que envolvem determinadas práticas de letramentos, e, portanto, são gêneros situados sociocultural e historicamente e pertencentes a determinadas esferas/campos ideológicos de comunicação.

4 Caminhos para elaboração de uma matriz de leitura

Antes de apresentar a proposta de matriz elaborada, cabe deixar claro o que se está entendendo, neste artigo, como uma proposta de matriz (protótipo) com descritores para leitura de textos gêneros multissemióticos. Neste caso, não se trata de uma matriz elaborada nos moldes de uma matriz de leitura de textos e seus descritores para avaliação de provas em larga escala, como por exemplo, para provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Provinha Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), matrizes essas que “servem bem aos propósitos para os quais foram feitas” (RIBEIRO; COSCARELLI, 2010, p. 318).

Contudo, essas matrizes, de caráter institucional, têm como propósito avaliar o desempenho dos alunos em algumas habilidades (leitura e escrita principalmente)

consideradas relevantes para as questões relacionadas a índices de aprendizagem, todavia não podem ser tomadas como matrizes de ensino propriamente, já que devem ser mais detalhadas e mais completas. Além disso, matrizes de avaliação, como por exemplo, a do ENEM, ainda não contemplam capacidades de leitura requeridas para interpretação e compreensão de textos/enunciados de gêneros multissemióticos, apesar das provas desse exame já cobrarem questões envolvendo esses gêneros⁵.

Assim, considera-se, neste artigo, serem necessárias a discussão e a elaboração, no campo dos estudos da linguagem, principalmente em Linguística Aplicada, de matrizes de leitura que contemplem capacidades e descritores (habilidades/estratégias) que possam ir além da solicitação genérica de critérios avaliativos, tais como considerar apenas as “*relações que se estabelecem entre o verbal e o não verbal em textos multimodais*”.

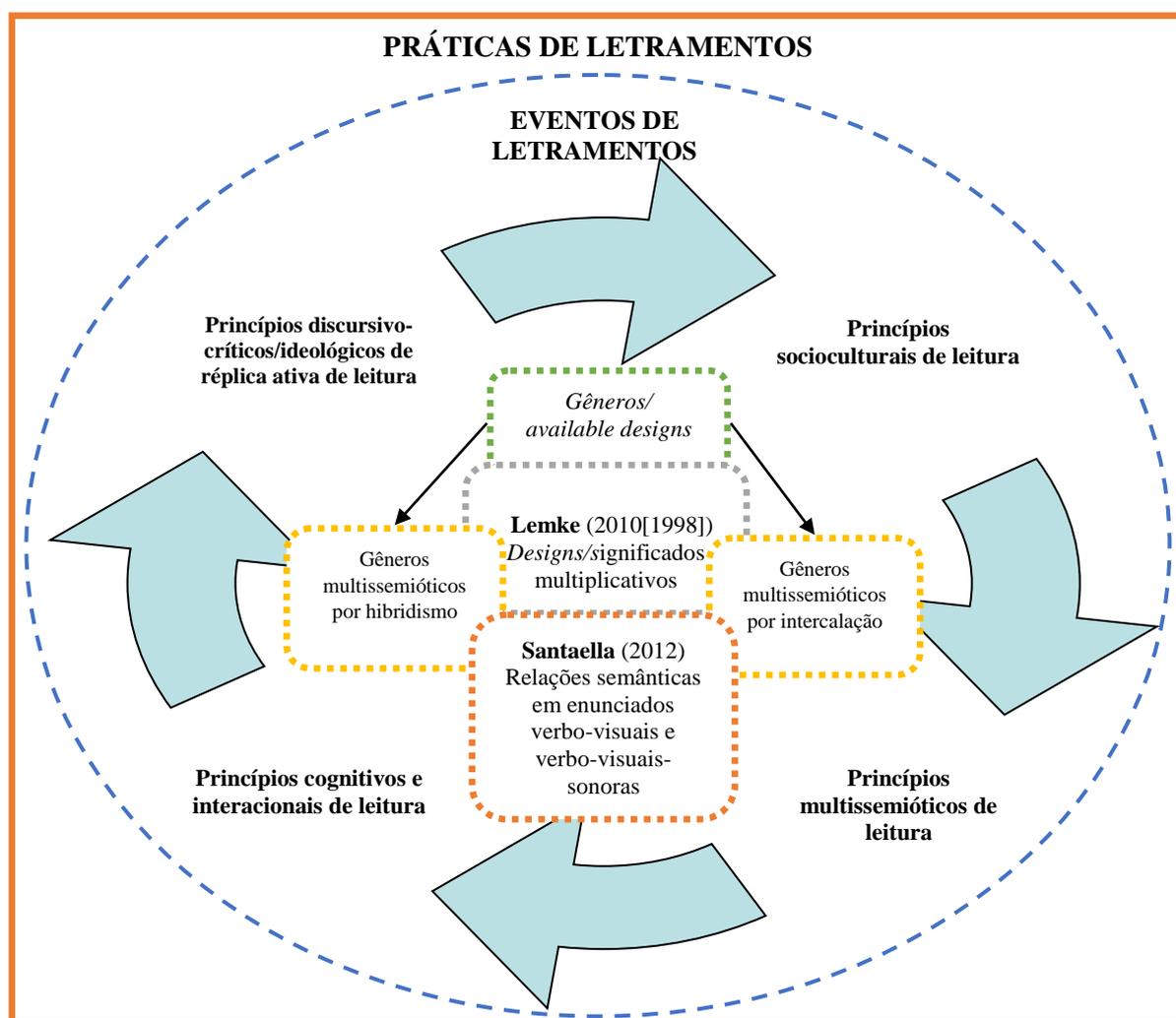
Dessa maneira, comungando-se com a posição defendida por Ribeiro e Coscarelli (2010), defende-se que a matriz apresentada – não definitiva e nem fechada, mas sim aberta a alterações e acréscimos – não objetiva servir de referência para avaliação em larga escala no sentido de se considerar os textos de gêneros multissemióticos em provas. Ao contrário, ciente das limitações que a proposta pode apresentar, o objetivo maior é, portanto, apresentar uma proposta (protótipo) de matriz para ensino de leitura que leve em conta capacidades de leitura relacionadas a textos de gêneros multissemióticos, tanto no que diz respeito ao letramento do impresso (da letra – letramento convencional) quanto ao letramento digital e multiletramentos.

Dessa forma, tomando por base as discussões feitas por Ribeiro e Coscarelli (2010), Dias e Novais (2009) foi elaborada uma proposta de *matriz aberta e incompleta* (RIBEIRO; COSCARELLI, 2010) que poderá contribuir para o ensino de leitura de textos/enunciados em gêneros discursivos multissemióticos, considerando-se as diversas semioses/linguagens envolvidas na constituição desses gêneros, bem como os suportes e meios (novas formas de interação e colaboração, proporcionadas pelas mídias digitais).

5 Gomes e Nogueira (2015) em uma comunicação oral, intitulada *Multimodalidade e gêneros multimodais em provas do ENEM: um olhar para as questões de leitura*, apresentada no 63º Seminário do GEL, mostram que, no recorte temporal de 2009 a 2014, houve aumento significativo de gêneros multissemióticos nas provas do ENEM, apesar de a matriz do não fazer nenhum tipo de referência a esses gêneros nos eixos de competências e habilidades da área de Linguagens.

A matriz sustenta-se, conforme quadro 1, a partir de alguns princípios teóricos⁶ que podem ajudar na compreensão do processo/fenômeno de leitura de textos de gêneros multissemióticos, sendo considerados quatro aspectos fundamentais, os quais podem ser compreendidos como macro-capacidades de leitura:

Quadro 1 – Princípios norteadores para elaboração do protótipo de matriz de leitura para textos de gêneros multissemióticos



Fonte: Gomes (2017)

⁶ Para maior aprofundamento desses pressupostos teóricos cf. a tese de doutorado de Gomes (2017) *Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de língua portuguesa do Ensino Médio. tese (doutorado)*, disponível em http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/325318/1/Gomes_Rosivaldo_D.pdf.

Na representação esquemática do quadro 1, defende-se o entendimento, primeiramente, de que a leitura – não só a de textos de gêneros multissemióticos, tampouco apenas de textos impressos – deve ser compreendida a partir de práticas de letramentos e de agências/eventos de letramentos. Nesse sentido, o retângulo maior do quadro englobaria diversas práticas sociais nas quais há agências/eventos de letramentos (KLEIMAN, 2007; 2001, BARTON; HAMILTON, 2000, GEE, 2000, SILVA; ARAÚJO, 2010, HEATH, 1983) com as quais lidamos com textos de diversos gêneros, incluindo nesses os multissemióticos/multimodais, que constituídos por intercalação e hibridismo de linguagens/semioses, apresentam significados multiplicativos e relações semânticas, quer seja de dominância e/ou redundância ou de discrepância ou contradição, quando se configuram como gêneros que apresentam linguagens/semioses intercaladas em sua estrutura composicional, quer seja de complementaridade quando apresentam hibridismo de linguagens/semioses.

A noção de agência de letramento, que aqui assume-se, a partir dos autores mencionados anteriormente, relaciona-se também com a ideia de “âmbitos de letramentos” proposto por Rojo (2010), sendo, portanto, “áreas da vida dos sujeitos” ou “espaços sociodiscursivos”[e ideológicos] que “ultrapassam a concepção de lugar/ambiente físico, referindo-se a um espaço sociodiscursivo, no qual há eventos de letramento regidos por práticas letradas construídas socialmente pelos sujeitos participantes das agências” (SILVA; ARAÚJO, 2010, p. 318). Nessas práticas há a presença de textos de gêneros multissemióticos que se presentificam em determinados eventos de letramentos, de várias esferas de atividade de circulação e produção de discursos (BAKHTIN, 2003; ROJO, 2010).

Nesse sentido, parta-se do princípio, como já defendido, de que para leitura de textos de gêneros discursivos multissemióticos – como *available designs* disponíveis – organizados tanto por relações de intercalação quanto de hibridismo de semioses/linguagens e pelo estabelecimento de relações semânticas de dominância, discrepância ou complementaridade e que geram *designs*/significados multiplicativos, é necessário, por parte do leitor, a mobilização de capacidades múltiplas e várias de leitura, tanto interacionais/sociocognitivos, de relações multissemióticas, sociais quanto discursivas/e de letramentos crítico, que possam ajudar no desenvolvimento de práticas de leitura que envolvem multiletramentos (letramentos multissemióticos), letramentos críticos e protagonistas (ROJO, 2010, 2013, 2017).

Defende-se, portanto, a partir da esquematização do quadro 1, que aspectos cognitivos são necessários para compreensão e construção de determinados efeitos de sentidos aos textos. Todavia, esses aspectos unidos aos conhecimentos interacionais, de mundo, discursivos e ao reconhecimento de práticas socioculturais de uso que o sujeito leitor faz dos textos, em determinadas esferas de comunicação e de um posicionamento ideológico/axiológico – réplica ativa sobre o que leu – também influenciam e contribuem para que esses efeitos de sentidos sejam estabelecidos e validados ou não.

Nesse sentido, trata-se de considerar

a leitura como prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos. Os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos, tais como uma lição em uma aula versus um cartaz em uma assembleia versus um panfleto em uma troca comercial (KLEIMAN, 2004 p. 15).

Assim, objetivando o delineamento de algumas capacidades de leitura exigidas em materiais didáticos impressos e digitais, envolvendo letramentos multissemióticos e críticos, apresenta-se uma proposta (protótipo) de matriz para leitura de textos de gêneros multissemióticos a partir dos princípios teóricos discutidos anteriormente. Essa matriz foi elaborada conforme quadro 2 com base em Gomes (2017):

Quadro 2 – matriz para leitura de textos de gêneros multissemióticos

PROPOSTA DE MATRIZ (PROTÓTIPO) COM CAPACIDADES DE LEITURA DE GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS		
GRUPO DE CAPACIDADES	CÓDIGO DESCRITOR	DETALHAMENTO (ESTRATÉGIAS/HABILIDADES)
CAPACIDADES DE LEITURA MULTISSEMIÓTICAS	CLD 1	✓ Reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/semiose verbal quanto visual para indicar caminhos de leitura nos textos de gêneros multissemióticos.
	CLD 2	✓ Retomar, durante a leitura de textos de gêneros multissemióticos, elementos textuais (escritos), objetivando a compreensão desses, mas articulados a outras semioses na constituição da significação/compreensão, preenchendo lacunas na semiose/linguagem visual.
	CLD 3	✓ Ativar conhecimento de mundo sobre os textos de gênero multissemiótico previamente à leitura, colocando esse conhecimento em relação àquele utilizado pelo autor para elaboração do texto. Caso essa sincronicidade falhe, haverá uma lacuna na compreensão, que será preenchida por outras estratégias de caráter inferencial.
	CLD 4	✓ Antecipar ou fazer predicação de conteúdos ou de propriedades do texto do gênero multissemiótico: finalidades, esfera de comunicação, suporte e disposição na página (títulos, legendas, etc.)
	CLD 5	✓ Checar hipóteses na leitura de textos multissemióticos: ao longo da leitura, o leitor checa suas hipóteses, as quais, no caso de textos de gêneros multissemióticos, podem ser relacionadas, em uma primeira estância, somente com a semiose/linguagem verbal ou visual ou sonora, mas para confirmá-las ou refutá-las elaborando novas hipóteses, o leitor necessita conjugar o conjunto de semioses/linguagens que compõem o gênero.
	CLD 6	✓ Localizar e/ou retomar (cópia) de informações tanto visuais, quanto escritas ou a partir de áudio, objetivando buscar informações relevantes para depois utilizá-las de maneira organizada na compressão geral do texto multissemiótico.
	CLD 7	✓ Comparar informações ao longo da leitura do texto multissemiótico, observando a disposição espacial, como por exemplo, em um infográfico em que a informação é mais saliente, em alguns casos, na parte visual, o que ajuda na construção de sentidos a esse gênero.

<p>CAPACIDADES DE LEITURA MULTISSEMIÓTICAS</p>	CLD 8	✓ Realizar generalizações a partir do texto multissemiótico (conclusões gerais sobre fatos, fenômenos etc. após análise de informações pertinentes): esta é uma das estratégias mais importantes para sínteses resultantes de leitura por meio de repetições, exemplos, enumerações etc.
		✓ Produzir inferências locais em relação à semiose visual: é uma estratégia inferencial acessada no caso de lacunas de compreensão, que acontece quando, por exemplo, desconhecemos uma palavra ou uma estrutura. Em geral, preenchemos tais lacunas recorrendo ao contexto imediato (cotexto) do texto (frase, período, parágrafo) e ao significado anteriormente construído, no caso recorreríamos a semiose visual, verificando o que é possível inferir a partir do que é proposto para a construção de efeitos de sentidos.
	CLD 10	✓ Produzir inferências globais no gênero multissemiótico: o leitor lança mão das pistas deixadas pelo autor e do seu conhecimento de mundo para compreender os não-ditos do texto, os implícitos e pressupostos a fim de construir significados.
	CLD 11	✓ Verificar como o <i>design</i> visual dos gêneros multissemióticos influencia na manutenção de certas ideologias na/para compreensão das informações.
	CLD 12	✓ Reconhecer a hierarquizam das informações presentes nos textos de gêneros multissemióticos. Ora algumas informações são mais salientes na semiose verbal, ora na imagética e ora a integração das semioses direciona a significados multiplicativos, considerando-se os objetivos da leitura.
	CLD 13	✓ Percepção/reconhecimento de outras linguagens/semioses como constitutivas para elaboração de sentidos nos gêneros multissemióticos e que contribuem para compressão dos sentidos e ideologias presentes nos textos.
	CLD 14	✓ Reconhecer recursos semióticos/semioses que são usados nos textos/gêneros, articulando-os com contextos mais amplos para além do texto (significado desses recursos em contextos institucionais, históricos, culturais específicos).
	CLD 15	✓ Observar e selecionar elementos da sintaxe visual, de modo a organizar as informações relevantes à construção da significação.

<p>CAPACIDADES DE LEITURA MULTISSEMIÓTICAS</p>	<p>CLD 16</p>	<p>✓ Recuperar o contexto de produção do texto multissemiótico: quem é seu autor? que posição social ele ocupa? que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele.</p>
	<p>CLD 17</p>	<p>✓ Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático dos textos multissemióticos): Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas.</p>
	<p>CLD 18</p>	<p>✓ Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo dos textos multissemióticos): Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso.</p>
	<p>CLD 19</p>	<p>✓ Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita.</p>
	<p>CLD 20</p>	<p>✓ Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas em relação ao texto de gêneros multissemióticos: Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamos-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões. E isso pode, inclusive, interromper a leitura ou levar a muitos outros textos.</p>
	<p>CLD 21</p>	<p>✓ Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos a partir dos textos de gêneros multissemióticos, tendo por base <i>o design</i> do gênero em sua estrutura composicional, ou seja, discutimos com o texto, discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias, avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que poderá levar a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto.</p>
	<p>CLD 22</p>	<p>✓ Reconhecer, a partir tanto da semiose verbal quanto visual e da hibridização dessas semioses, situações sociais de inclusão ou exclusão a partir do tema (ideológico) proposto no texto, como por exemplo, que leve à ideia de que determinadas culturas são superiores a outras ou ao reconhecimento de questões multiculturais e interculturais, que reconhecem a pluralidade cultural e suas diferenças inerentes.</p>

	CLD 23	✓ Identificar como a disposição dos elementos imagéticos privilegia ou induz o leitor a alguma interpretação axiológica/valorativa específica a determinada posição ideológica.
	CLD 24	✓ Compreender de que forma determinados padrões são postos/legitimados no texto multissemiótico, como por exemplo, uma representação da ideia de família “modelo” constituída por pessoas heteroafetivas, brancas e ricas.
	CLD 25	✓ Apresentar ou expressar visão pessoal/crítica e estética do <i>projeto de design visual</i> do texto multissemiótico através de um processo dialógico (concordando, refutando, completando, negociando, ressignificando) o que é posto para compreensão e construção de sentidos.
	CLD 26	✓ Identificar e se posicionar criticamente em relação às ideologias que estão presentes nos gêneros multissemióticos, questionando o gênero a partir de indagações como: Porque isto existe ou acontece?; qual é o seu propósito?; aos interesses de quem serve?; os interesses de quem são frustrados?; como funciona esse discurso socialmente?; é necessário que funcione da maneira como está ou poderia ser feito de uma maneira diferente e melhor?
	CLD 27	✓ Estabelecer relações entre partes do texto multissemiótico, identificando a partir das modalidades de linguagens/semioses repetições ou substituições que contribuem para a continuidade temática.

Fonte: base em Gomes (2017)

Com base nessas capacidades de leitura, defende-se que não basta apenas o aluno (re)conhecer as linguagens que constituem um texto/enunciado em um determinado gênero. É necessária, também, a compreensão de que as escolhas que o autor faz das linguagens que constituem o gênero e o modo como as integra e maneja-as relacionam-se, também, com situações concretas de enunciação onde esse gênero circula ou circulará, com os parceiros do discurso, com as apreciações de valor que os sujeitos farão desses textos e de outros textos/enunciados a partir dele.

Em outras palavras é necessário que no trabalho de ensino e aprendizagem essas capacidades de leitura da multissemiótica/multimodalidade se relacionem com capacidades mais amplas de leituras que não podem ser mensuradas exclusivamente pelos textos, mas a partir deles e seus contextos de significação, ou seja, capacidades interacionais e diversas de leitura, a partir das situações reais de uso da linguagem, isto é, práticas reais de letramentos.

Assim, a esquematização-analítica (matriz) para a leitura de textos de gêneros multissemióticos considera não só esquemas cognitivos pré-concebidos pelo leitor, esquemas esses que são constantemente influenciados pelo estímulo que vem do texto e pelo meio social em que a leitura acontece (PAIVA, 2009), mas que concebe a leitura como um fenômeno complexo que reúne diferentes aspectos, os quais devem ser considerados pela escola no trabalho com a leitura de textos de gêneros multissemióticos, devendo serem levados em conta, portanto, aspectos a partir de uma perspectiva ampla para compressão do processo de leitura.

Considerações finais

A partir das discussões apresentadas sobre leitura, dos princípios e do protótipo de matriz para leitura de textos de gêneros multissemióticos, considera-se que o ensino de Língua Portuguesa, para um trabalho significativo com a proposta apresentada, deva primar por diversas práticas de leitura e usos de textos/enunciados multissemióticos com os quais os alunos têm contato e que por eles são utilizados, já que a abordagem do letramento predominante na atualidade enfoca que os usos da leitura e da escrita são parte das práticas socioculturais de que fazem parte os falantes e que apresentam marcas das peculiaridades de cada situação social (MENDONÇA, 2010), as quais envolvem também multiletramentos.

Nesse sentido, para as práticas de leitura no contexto escolar faz-se necessário considerar conforme propõe Rojo (2013, p. 20) que “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (...) que o cercam, ou intercalam ou impregnam”. Esses novos gêneros impulsionam o surgimento de letramentos multissemióticos que exigem também a reconfiguração das práticas de ensino de leitura nas escolas que ainda privilegiam apenas a leitura de textos/enunciados nos quais predomina a modalidade verbal escrita da linguagem.

Se novos gêneros estão surgindo, novas práticas de leitura e capacidades de leituras (multiletradas) também são necessárias para compreensão e significação desses novos textos/enunciados que apresentam hibridização e/ou intercalação de linguagens. Dessa maneira, refletindo sobre as atuais demandas de leitura e escrita que têm exigido dos leitores capacidades, habilidades e estratégias de leitura cada vez mais avançadas, como por exemplo, atribuir sentidos a textos multissemióticos quer sejam impressos ou digitais é necessário haver o ensino e aprendizagem de leituras voltadas para um letramento visual, sendo necessário, nesse caso, “o desenvolvimento das capacidades de atribuir significados às imagens em função dos contextos históricos em que estas foram criadas e circulam” (PAES DE BARROS, 2012, p. 44).

Referências

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Manifestações da compreensão responsiva na leitura. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.14, n. 1, p. 201-221, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/14>. Acesso em: 4 abr. 2014.

BAKHTIN/, M. M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M./Volochninov, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981 [1929].

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Texto originalmente publicado em russo, em 1926. Trad. para uso didático da versão inglesa: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, 1976 [1926].

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética – A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1988[1934-35/1975]. pp. 71-210.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.;

IVANIC, R. *Situated literacies*. London; New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

BRAIT, Beth. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana: Revista de estudos do discurso*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul/dez, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568/12909>. Acesso em 21 de mar de 2014.

CALLOW, J. Reading the visual: an introduction. In: _____. (org.). *Image matters – visual texts in the classroom*. Newtown, Australia: PETA, p. 1-13, 1999.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000138&pid=S0102-4698201400020000700006&lng=pt. Acesso em: 22 de mai.de 2015.

COSCARELLI, C. V. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, jul./set. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807>. Acesso em: 13 set. 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. 'Multiliteracies': New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal* Forthcoming, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A grammar of multimodality. *International Journal of Learning*, v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies – Literacy Learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006[2000], p. 203-234.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge. 2000.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 159-177.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. In: *III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO*, 2009, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009.

GEE, J. P. The New literacy studies. In: _____. *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 180-197.

GOMES, R. *Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de língua portuguesa do ensino médio*. 2017, 260p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de

Campinas, Campinas, 2009. Disponível: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/325318/1/Gomes_Rosivaldo_D.pdf. Acesso em 22 de out. 2017.

GRIBL, H. *Atividades de Leitura de Textos em Gêneros Multi- e Intersemióticos em Livros Didáticos de Língua Portuguesa*. 2009, 145p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000448664>.

GRILLO, S. V. C. Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 14, p. 233-244, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59912>. Acesso em 12 de set. 2017.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.

_____. *Routledge handbook of multimodal analysis*. London, Routledge, 2009.

_____. *Multimodality, reading and writing*. Discourse: studies in the cultural politics of education, v. 26, n. 3, p. 315-331, 2005.

HEATH, S.B. “What no bedtime story means: narrative skills at home and school”, *Language in society* 11, 1982, pp.49-76.

HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

MENDONÇA, M. *Ciência em quadrinhos: imagem e texto em cartilhas educativas*. Recife: Bagaço, 2010.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 22 de mai. De 2014.

KLEIMAN, A.B. Abordagens da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 4, pp. 13-22, 2004. Disponível: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538/9844>. Acesso em 27 de set. 2015.

KRESS, G.; JEWITT, C. (Orgs.). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang Publishing, 2003.

KRESS, G. Design and transformation: new theories of meaning. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000, p. 153-161.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. New York: Routledge, 2003.

_____. *Multimodality: a social semiotic approach to communication*. London & New York: Routledge, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto a Implementação*. Porto Alegre: Artmed. 2008.

LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Tradução de Clara Dornelles. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2. Campinas: DLA/IEL/UNICAMP, July/Dec. 2010[1998]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext, acesso em 07/09/2011.

LEMKE, J. L. *Multimodal genres and transmedia traversals: Social semiotics and the political economy of the sign*. *Semiotica* n.173, pp. 283-297, 2009.

MENDONÇA, M. R. DE SOUZA. *Ciências em Quadrinhos: recurso didático em cartilhas educativas*. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2008.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/SEB/MEC. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: SEB/MEC, 2004. p. 14-59.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.31-50.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: B. COPE; M. KALANTZIS (Eds.). *Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006[1996]. P. 09-37.

PAES DE BARROS, C. G. Capacidades de leitura de textos multimodais. *Revista Polifonia*. n° 19, Cuiabá, MT, Editora EDUFMT, 2009.

PAES DE BARROS, C. G.; COSTA, E. P. M. da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*,

2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10605/9323>. Acesso em 23 de out. de 2015.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. *Educ. rev.*, Dez 2010, vol.26, no.3, p.317. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300016 . Acesso em 21 de abril de 2014.

ROJO, H. R. (Org.). *Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

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

_____. *Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2*. Campinas, SP: Pontes, 2016b.

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

SANTAELLA, L . Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, p. 211-221, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19516/15611>. Acesso em 28 de set. 2017.

_____. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

_____. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SILVA, L. R. da; ARAÚJO, D. L. de. Correlação entre carta-protesto e histórico de letramento do candidato: uma análise de redações do vestibular. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 10, n. 2, p. 315-338, maio/ago. 2010. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v12n2/a07v12n2.pdf> Acesso em 23 de set. 2014.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, v. 1, n. 1, 2002.

COSCARELLI, C.; NOVAES, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807>. Acesso: em 28 de setembro de 2017.